

Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i rektorutdanningen

*- en kvalitativ studie av en av de nasjonale
rektorutdanningene*

Vigdis Hult



Masteroppgave – UTLED 4090 ved Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning, fakultet for
utdanningsvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.2013

Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i rektorutdanningen

*- en kvalitativ studie av en av de nasjonale
rektorutdanningene*

Vigdis Hult

© Forfatter: Vigdis Hult

År 2013

Tittel: Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i rektorutdanningen?

Forfatter: Vigdis Hult

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: All Kopi Lillestrøm

Sammendrag

Bakgrunnen for studien har vært de endrede kravene som stilles til dagens skoleledere/ rektorer. Rektorrollen har utviklet seg fra det å jobbe med profesjonell og faglig styring av skolen til en mer mangfoldig rektorrolle. Dagens rektor møter krav om å fylle flere ulike roller, som undervisningsleder, utviklingsleder, personalleder og administrativ leder. Dette mangfoldet av oppgaver krever en annen kompetanse enn det mange rektorer kanskje sitter inne med. Myndighetene ønsket derfor å øke kompetansen hos de nåværende og kommende rektorene, og lyste ut en anbudskonkurranse for å utvikle en rektorutdanning.

Det er seks (6) utdanningsinstitusjoner som har utviklet hver sin rektorutdanning og funnet sine løsninger på de ulike kravene fra myndighetene. I denne studien har intensjonen vært å undersøke en liten del av en av utdanningene, nemlig systematisk bruk av veiledere og veiledning individuelt og i grupper for å øke studentenes læring og kompetanse som ledere. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling og forskningsspørsmål utviklet:

Problemstilling:

Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i utdanningen»

Forskerspørsmål:

1. *Hvordan opplever studentene den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
2. *Hvordan opplever veilederne den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
3. *Hvordan opplever studentene at veiledningen påvirker deres ledelsesutøvelse?*

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av hvordan studenter og veiledere opplevde veiledningen i forhold til utvikling av studentenes ledelseskompetanse. Studentene ble intervjuet i grupper og deres to veiledere ble intervjuet individuelt.

For å kunne belyse disse spørsmålene og finne svar på problemstillingen, ble det brukt ulike teoretikere innen områdene veiledning, læring og ledelse. Læring er en viktig del av veiledningen. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har vært sentralt i studien, og i den

forbindelse har både Vygotsky, Säljö, Dewey, Dysthe og Mead vært viktige. Begreper som mediering, artefakter og kontekst har vært fremtredende. De gir mening også med tanke på den veiledningen som foregår i forhold til studentene og deres utvikling innen egen ledelsesutøvelse. Lave og Wenger har bidratt sterkt med sitt begrep praksisfellesskap og dets betydning for studentenes individuelle utvikling gjennom gruppedeltagelsen.

Når det gjaldt veiledningen og hvordan den hadde virket inn på studentenes læring og utvikling, ble Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell vektlagt. Deres forståelse av studentenes praktiske yrkest teori og hvordan den har en stor plass i veiledningen av studentene, ble viet stor oppmerksomhet og ga viktige innspill til analysen og drøftingen av funnene senere i studien. Både studentenes og veilederne roller, kommunikasjonen dem i mellom og i gruppene fikk stor plass. Andre veiledningsmodeller som også ble trukket frem, var coaching og mesterlære, som bidro i forhold til å ha fokus på henholdsvis her og nå-situasjonen og veilederne som mulige rollemodeller i praksisfellesskapet eller gruppene.

Lederrollen og utviklingen av studentenes utøvelse av ledelse, krevde at man også fordypet seg noe i ulike former for ledelse. Det å lede en skole krever forståelse for både pedagogisk og administrativ ledelse, og her bidro Wadel med nyttige tanker for å forstå rektorenes posisjon og utfordringer. I forhold til å forstå studentenes læring om ulike former for ledelse og om dette påvirket deres utøvelse av ledelse, slik de selv og veilederne opplevde det, bidro også Klev og Levin og Skandsen et al. med nyttige synspunkter. Teori fra Lave og Wenger og Mintzberg om erfaringslæring gjennom deltagelse i praksisfellesskapene (gruppene) var viktig for å kunne forstå hva som kunne ha påvirket studentenes læring og utvikling.

Ved hjelp av denne teorien ble intervjuene analysert. De funn som ble gjort ble drøftet opp mot studiens teorigrunnlag. Noe av det viktigste man fant, var at det var ulik oppfatning hos studentene og veilederne om de hadde fått veiledning i forhold til egen ledelsesutøvelse, eller kun i forhold til arbeidsoppgaver og prosjekt. Dette var interessant siden det var lagt vekt på at både den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene skulle bidra til heving av studentenes ledelseskompetanse og eventuelt endre utøvelsen av ledelse på egen arbeidsplass.

I tillegg kom det frem at studentenes og veilederne opplevelse av veilederne som rollemodeller varierte til dels mye. Veilederne betydning for studentene og deres læring, ble imidlertid sterkt fremhevet av studentene. Studentene fremhevet at de hadde hatt stort utbytte av den erfaringsutveksling, refleksjon og læring som hadde foregått i gruppene.

Dette kan gi en del føringer i forhold til mulig endring av organisering av og innhold i rektorutdanningene i fremtiden. Funnene kan også gi et grunnlag for videre forskning sammen med det intervjumaterialet som foreligger.

Forord

Jeg har endelig nådd målet! Studien er ferdig og kan leveres!

Det har vært en til dels strabasiøs reise for å komme hit, men den reisen har også vært utrolig lærerik og utviklende for meg. Gleden over både reisen og det å endelig ha nådd målet, er stor. Å jobbe med ledelse i utdanning innebærer store utfordringer både personlig og faglig. Jeg har lært mye gjennom denne prosessen, ikke minst om selvledelse!

Jeg har ikke vært alene på denne reisen, og alle bidragsyterne fortjener en stor takk. Jeg har hatt uvurderlig hjelp av mine to veiledere, Mette Bunting og Sylvi Stenersen Hovdenak! Takk skal dere ha!

I tillegg fortjener medstudenter, kollegaer og venner en stor og varm takk for alle bidrag og svar på spørsmål jeg har hatt underveis.

Sist, men slettes ikke minst: Tusen takk til familien for tålmodighet og forståelse for all den tid jeg har tilbragt over bøkene og pc'en.

Auli 28.10.13

Vigdis Hult

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Om rektorutdanningen.....	3
1.3. Valg av problemstilling	4
1.4 Inndelingen av oppgaven	5
2.0 Presentasjon av teori.....	6
2.1. Veiledning og læring	6
2.2 Veiledning og ulike veiledningstradisjoner.....	8
2.2.1 Generelt om veiledning	9
2.2.2 Veiledningsmodeller	14
2.2.3 Oppsummering	19
2.3 (Skole)ledelse	20
2.3.1 Ledelse i praksis(fellesskaper)	22
2.3.2 Endringsledelse	23
2.3.3 Oppsummering	24
3.0 Metodevalg	25
3.1 Valg av metode: Kvalitative intervjuer	25
3.2 Ulike problemstillinger i forhold til å gjennomføre forskningsintervjuer.....	25
3.3 Valg av informanter	27
3.4. Gjennomføringen av intervjuene.....	28
3.5 Transkribering	30
3.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet.....	31
3.7 Koding og analyse av funn.....	35
4.0 Presentasjon og analyse av data	37
4.1 Innledning.....	37
4.2 Presentasjon og analyse av dataene.....	37
5.0 Drøfting av funnene i forhold til presentert teori	51
5.1 Innledning.....	51
5.2 Forskningsspørsmål a og b: Studentenes og veiledernes opplevelse av veiledningen...	51
5.3 Veiledning, ledelseskompetanse og ledelsesutøvelse	58
6.0 Konklusjon og veien videre.....	64

Litteraturliste	67
Vedlegg	72

Figur 1: PYT- trekanten (Handal & Lauvås (1983) s.18

1.0 Introduksjon

Det har vært og er mye snakk om norsk skole og kvalitet de siste årene. Det er lagt ned betydelige ressurser i både forskning og endringer av innholdet i skolen. Fokuset på lærerne i forhold til elevenes resultater ga økte ressurser på å styrke deres kompetanse gjennom et eget etter- og videreutdanningsprogram, Kompetanse for kvalitet (Strategi for etter- og videreutdanning 2009-2012). Ledelse av skolene både var og er i fokus med tanke på de endringer man mente var nødvendige for at norsk skole skulle bli bedre sammenlignet med resten av verden. I den forbindelse ble utdanning av rektorer innlemmet i strategien fra 2012 (Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015). Det ville være interessant å studere hvordan og om rektorutdanningene ga den ønskede økningen av rektorenes kompetanse for å lede en skole i rask utvikling. Utdanningsdirektoratet har, som oppdragsgivere for de ulike rektorutdanningene, bestilt følgeevalueringer av rektorutdanningene og det foreligger pr. i dag to av fire rapporter (Lysø, Stensaker, Aamodt og Mjøen 2011 og Lysø et al. 2012). Denne undersøkelsen har hatt fokus på en begrenset del av en av rektorutdanningene; bruken av veiledere i forhold til både enkeltstudenten og grupper av studenter i utdanningen.

Dette kapittelet presenterer bakgrunnen for studien; hvilke utviklingstendenser med vekt på skole og utdanning som har preget samfunnet de siste årene. Med samfunnets vekt på utdanning både nasjonalt og internasjonalt, har det som tidligere sagt, blitt tydeligere at det er behov for høynet kompetanse hos de som leder skolen. Kapittelet forsøker å vise sammenhengen mellom behovet for kompetente rektorer/ skoleledere og utviklingen av en egen statlig rektorutdanning. Til slutt presenteres studiens organisering og de forskningsspørsmål som danner grunnlaget for studien og hvordan de har fremkommet.

1.1 Bakgrunn for studien

Hele den norske grunnopplæringen ble endret med innføringen av reformen «Kunnskapsløftet» (Rundskriv F-13/04) i 2006. Reformen kom som et svar på endringer i samfunnet mot et mer kunnskapsbasert samfunn og resultatene av internasjonale undersøkelser om elevenes kunnskapsnivå i matematikk, lesing og naturfag som PISA¹ og TIMMS². Undersøkelsene viste at norske elever gjorde det betydelig svakere enn elever i

¹ OECD sin strategiske satsning for å måle «literacy» fra 1997, Elstad 2010

² IEA sin storskalaundersøkelse i naturfag og matematikk, Elstad 2010

sammenlignbare land. Det var tydelige føringer både politisk, fra den jevne mann og fra skolen selv om at det var behov for et skifte, blant annet gjennom nye krav til skolens ledelse om et tydelig og sterkt lederskap (Aasen 2006 og OECD-rapport 2008).

Det har vært en dreining mot New Public Management som styringsfilosofi (Aasen 2006). Som følge av dette er det blant annet kommet flere krav til resultater og oppfølging av nasjonale mål som skal gjenspeile seg lokalt. I følge Aasen (2006) skilles det klart mellom politisk og profesjonell styring i den nye styringsfilosofien. Disse nye kravene til ledelse medfører en annen type lederrolle enn skoleledere tidligere forholdt seg til. Tidligere bar rektorrollen mer preg av å være det som Aasen (2006), Møller (2006) og myndighetene (St. melding 31(2007-2008) kaller »fremst blant likemenn», som betyr at rektor utøvde mer profesjonell styring. Den nye rektorrollen blir mer sammensatt enn tidligere og Aasen (2006) nevner flere ulike roller som «den nye» rektoren skal fylle, som undervisningsleder, utviklingsleder, personalleder og administrativ leder. Han eller hun må også kunne fylle en politikerrolle ved for eksempel å fremme egen skoles status og delta i den offentlige skoledebatten. Man kan med dette si at rektorrollen er blitt mer profesjonalisert og man begynte å snakke om behov for en egen utdanning for rektorer. Problemstillingen rundt den endrede rektorrollen kommer også tydelig frem i St. melding 31(2007-2008), hvor det på bakgrunn av dette tas til orde for å opprette en nasjonal lederutdanning for rektorer.

OECD-rapporten «*Improving School Leadership- Policy and Practice*» fra 2008 påpeker blant annet rektors rolle i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte gjennom lærernes arbeidsmiljø og motivasjon. OECD-rapporten (2008) viser til fire sentrale mål eller områder for skolelederutvikling i den fremtidige skolen:

- redefiner ansvarsområdene for skoleledelse,
- distribuer skoleledelsen,
- utvikle ferdigheter for effektiv skoleledelse og
- gjør skoleledelse til en attraktiv profesjon(min oversettelse)(2008)

Skolen er en kunnskapsorganisasjon med klare mål fra den politiske ledelsen (St.m.30 2003-2004). I tillegg skal skolelederen/ rektoren forholde seg til lovverk og krav fra brukergrupper som foreldre og andre som har interesser i skolen. For å nå målene som myndighetene har satt

for skolen, trekkes det frem ulike perspektiv på ledelse, blant annet hos Møller (2006), Møller og Ottesen (2006), Åsen (2006), og Evalueringsrapport nr. 1; Ledet til ledelse, fra Lysø et al. (2011). De peker alle på flere ulike retninger både internasjonalt og i Norge, blant annet transformasjonsledelse, transaksjonsledelse, pedagogisk ledelse og distribuert ledelse. Lysø et al. (2011) peker også på en orientering mot et mer praksisnært syn på ledelse og trekker blant annet frem Mintzberg (2009), som mener at ledelse er en praksis man lærer gjennom erfaring.

Det ligger forventninger på rektor at han eller hun skal utvikle en lærende organisasjon som ivaretar elevenes og medarbeidernes behov og som samtidig skal tilfredsstille krav om økonomisk lønnsom drift (Lysø et al. 2011). Kunnskap er også en form for kapital (Bourdieu 1991) som skolen er satt til å forvalte på vegne av et samfunn i stadig endring. Et samfunn i endring krever en skole som er lærings- og endringsvillig. Dette krever at skolens ledelse har evne til refleksjon over de valg som tas, om de er de riktige for skolen som helhet og de mål samfunnet setter for skolen (St. melding nr. 30 2003-2004).

1.2 Om rektorutdanningen

En slik endring av skolen og skolelederrollen krever endringsvillige og faglig kompetente skoleledere. Forskning viser at skolelederens faglige kompetanse og dyktighet innen både pedagogikk og ledelse til syvende og sist påvirker elevenes resultater- og dermed også skolens resultater (Møller & Ottesen 2011). I følge Møller & Ottesen (2011) handler dette blant annet om at rektor spiller en viktig rolle når det gjelder å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold. Det blir derfor viktig å ha gode skolelederutdanninger og videreutdanninger.

Når det gjelder kompetanseheving for skoleledere i møte med de nye utfordringene, foreslår Kunnskapsdepartementet i St. meld nr. 31 «Kvalitet i skolen» (2007-2008) at det opprettes skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre rektorer som mangler slik utdanning. De legger også vekt på at forventningene og kravene til rektorene kommer tydelig frem i innholdet i skolelederutdanningene. I 2008 lyste Utdanningsdirektoratet, på vegne av Kunnskapsdepartementet, derfor ut en anbudskonkurranse. Fokus var å utvikle gode utdanninger for skoleledere. Fra 2012 omfatter strategien Kompetanse for kvalitet (Strategi for etter- og videreutdanning 2009-2012) også etter- og videreutdanninger og Rektorutdanningen (Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015).

Som følge av denne anbudskonkurransen, er det etablert flere Rektorutdanninger ved ulike universitet og høyskoler: Rektorutdanninger ved Universitetet i Oslo, ved Universitetet i Bergen, ved Handelshøyskolen i Bergen og en ved Handelshøyskolen BI og den nordligste er ved NTNU³ i Trondheim. Høyskolen i Oslo og Akershus har også etablert en statlig rektorutdanning. I følge en evalueringsundersøkelse av de nasjonale rektorutdanningene som er foretatt av NTNU og NIFU⁴ på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (2012), er studentene svært fornøyde med utdanningene (Lysø et al. 2011 og Lysø et al. 2012). De ulike rektorutdanningene er organisert noe forskjellig, men alle satser på ferdighetstrening og pedagogisk ledelse, noe som var tydelige krav i utlysningen fra direktoratet. Alle de seks tilbudene er opptatte av kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse, og studentenes forventninger er ofte sammenfallende med de ulike utdanningenes kunnskapsprofiler (Lysø et al. 2012). Lysø et al.(2012) sin evaluering av de seks rektorutdanningene viser at studentene er fornøyde med utdanningene og at utdanningene fyller kravene fra departementet, om enn på noe ulikt vis.

1.3. Valg av problemstilling

Denne studien tar for seg en av rektorutdanningene. Med fokus på praktisk erfaring og praktisk ferdighetstrening i forhold til utøvende ledelse, har utdanningen valgt å ta i bruk egne prosessveiledere, heretter kalt veiledere, for å kunne gi studentene veiledning i forhold til både kunnskapstilegnelse og den praktiske ledelsesutøvelsen. Rektorutdanningen delte studentene inn i basisgrupper og læringsgrupper som ble ledet av veilederne. Dette for å sette opplæringen og treningen i et system. Det vil derfor kunne være interessant å se nærmere på både den mulige utviklingen som skjer i forhold til studentenes ledelseskompetanse, den veiledningsprosessen som skjer og gruppenes betydning i så måte.

Ut fra dette ble følgende problemstilling formulert:

«Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i utdanningen.»

³ Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet i Trondheim

⁴ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Organisering av studien

Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor intervjuene foregikk både individuelt og i grupper. Intervjuene ble gjennomført i informantenes siste del av studiet, og både veiledere og studenter ble intervjuet. Gjennom litteratursøk og samtaler med både lærere og studenter, ble følgende forskningsspørsmål utviklet og belyst nærmere:

1. Hvordan opplever studentene den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?
2. Hvordan opplever veilederne den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?
3. Hvordan opplever studentene at veiledningen påvirker deres ledelsesutøvelse?

Maxwell (2005) er opptatt av at de forskningsspørsmålene man har, må være mulige å finne svar på gjennom undersøkelsen. Forskningsspørsmålene identifiserer hva det er som skal undersøkes nærmere og tar utgangspunkt i de tankene og ideene som finnes i utgangspunktet. De emnene og spørsmålene som ble brukt i intervjuguiden⁵, er utviklet med bakgrunn i dette. Intervjuguiden var basis for den samtalen som ble gjennomførte med informantene, men ikke i den forstand at man ikke gikk utenom guiden når det var behov for utdypende spørsmål i løpet av intervjuet. Spørsmålene i intervjuene skal gi svar på forskningsspørsmålene, ifølge Maxwell (2005). Alle intervjuene ble gjennomført med studenter og veiledere fra den første gruppen med studenter ved rektorutdanningen våren 2012.

1.4 Inndelingen av oppgaven

Presentasjonen av studien er delt inn i fem kapitler, hvor første kapittel inneholder en beskrivelse av bakgrunnen for studien og organiseringen av den. Kapittel to presenterer teorien som ligger til grunn for tolkning av studiens funn innen de to hovedområdene for studiens analyse; veiledning og ledelse. I presentasjonens tredje kapittel blir metoden som er brukt i gjennomføringen av studien og studiens validitet og reliabilitet gjennomgått. I fjerde kapittel beskrives og analyseres studien. Drøfting av de funn som fremkommer som resultat av analysen opp mot den presenterte teorien, skjer i kapittel 5, mens studiens siste kapittel (6) kommer med mulige konklusjoner og eventuell fremtidig anvendelse av de funn som ble gjort.

⁵ Se vedlegg nr.1

2.0 Presentasjon av teori

For å kunne svare på problemstillingen, ble både teori om veiledning, både individuelt og i grupper, og ledelse benyttet. I tillegg berøres også noe teori om læring og kunnskap. Studiens hovedfokus er veiledning og dennes betydning for studentenes utvikling som ledere, samt den rollen veilederne har hatt i dette. For å belyse studentenes faglige og personlige utvikling, har også teori om læring i forhold til veiledning vært nyttig å ha som bakgrunn. Siden studien tar utgangspunkt i rektoren som leder, har ledelsesteorier i forhold til rektoren som pedagogisk og administrativ leder vært en del av teorigrunnlaget.

Kapittel 2 presenterer denne teorien og er delt inn i forhold til det som er sentralt i problemstillingen og forskerspørsmålene; utvikling og anvendelse av ledelseskompetanse hos studentene gjennom veiledning i læringsgrupper. Problemstilling og forskerspørsmål har fokus på studentenes opplevelse av nytten av veilederne og læringsgruppen i læringsprosessen i utdanningen og i forhold til egen utvikling som ledere.

Veiledningsdelen omfatter både en generell beskrivelse av det grunnleggende i veiledningsteori og en beskrivelse av utvalgte deler av tre veiledningstradisjoner; handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås, coaching og mesterlære. Veiledning handler om læring (Handal & Lauvås 1983) og teoretikere som Vygotsky (Strandberg 2007) bringes også inn i noen grad. I siste del av kapittelet presenteres ledelsesteori.

2.1. Veiledning og læring

Læring er en viktig del av veiledningsprosessen, både for veileder og veisøker. Av den grunn er det behov for å sette seg noe inn i hva læring er før man gjennomgår noen perspektiver på veiledning. Læring handler om bevisste og ubevisste endringsprosesser (Stålset 2009), men det finnes ulike perspektiver på hvordan læring skjer. Sosiokulturelt perspektiv, som er det perspektivet på læring denne studien har valgt å ta utgangspunkt i, er ett av perspektivene på læring og kan beskrives *«som evnen til å se noe nytt som et eksempel på eller en variant av noe som allerede er kjent. Og denne evnen utvikler vi gjennom å lære oss å beherske intellektuelle redskaper»* (Säljö 2001:74).

Vygotsky har, sammen med Dewey (som sitert i Säljö 2001), Mead (1967) og Säljö (2001), gitt sine bidrag til sosiokulturell læringsteori. Læring foregår i alle situasjoner som vi

mennesker er i, eller som Dewey (som sitert i Säljö 2001:13) sier: «*The very process of living together educates*». Säljö (2001) mener at som følge av dette, er læring noe som kan være et resultat av alt mennesker gjør i samhandling med andre mennesker eller i ulike sammenhenger og på ulike steder og ikke bare noe som skjer i skolen eller undervisningssituasjoner. Han mener at mennesket er et lærende vesen og at vi vanskelig kan unngå å lære. Säljö (2001) sier videre at både individer og kollektiver lærer og at hva vi lærer og hvordan vi lærer er viktig. Samspillet mellom gruppa og den enkelte er i fokus, samt hvordan de redskapene som finnes i om-givelsene, tas i bruk. »*Med redskaper eller verktøy menes de ressursene, så vel språklig(eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den.*» (Säljö 2001:21). De fysiske redskapene kalles også artefakter; gjenstander eller produkter framstilt av mennesker. I og med dette, «inneholder» også artefaktene eller redskapene menneskets kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper. Artefaktene kan derfor ikke bare ses på som døde ting, i følge Säljö (2001).

Vygotsky (Strandberg 2007) innførte begrepet «mediereing» om den formidling av ulike forhold som artefaktene, eller redskapene/ hjelpemidlene, står for i vår relasjon til verden. Kommunikasjonen mellom menneskene er sentral for utviklingen og videreføringen av de sosiokulturelle ressursene i et samfunn (Strandberg 2007). Kommunikasjon mellom mennesker er kompleks og handler ikke bare om overføring av kunnskap eller ord (språket). Menneskets viktigste medierende redskap er språket, og kommunikasjonen påvirkes av den enkelte og det som er rundt av annen kunnskap, redskaper (artefakter) og selve situasjonen eller konteksten man befinner seg i. Alt henger sammen og den lærende og artefaktene er en del av den samhandlingen/ aktiviteten som foregår (Dysthe 2001 og Säljö 2001). I følge sosiokulturell teori kan vi derfor ikke unngå å lære, siden kunnskapsoverføring foregår i alle sammenhenger, men ikke alltid som en bevisst handling. For eksempel inneholder en vanlig samtale deling av kunnskap og innsikt.

Læring vil alltid foregå i ulike situasjoner eller kontekster. Disse situasjonene og innholdet i og menneskene i disse situasjonene, vil påvirke læringen. Dette innebærer at de fysiske og sosiale kontekstene der læring skjer, er en integrert del av aktiviteten og at aktiviteten er en integrert del av læringen. Dette betyr at alt henger sammen og påvirker hverandre i læringsprosessen. I disse kontekstene vil det sosiale også være sentralt.

Når det sosiokulturelle perspektivet snakker om læring, brukes begrepet sosial i minst to betydninger; den historiske og kulturelle sammenhengen og på relasjoner og interaksjon mellom mennesker. I følge Dysthe (2001) er interaksjoner med andre i læringsmiljøet avgjørende for både hva som blir lært og hvordan. Det er ikke bare en person som innehar kunnskap i disse situasjonene, men alle deltagerne i konteksten vil bringe med seg ulike kunnskaper og erfaring, både om lignende situasjoner og om det tema som er fremme (eller vil bli synlig) i den gjeldende konteksten.

Læring skjer primært i de praksisfellesskap man deltar i (Dysthe 2001 og Wenger 2004). Lave og Wenger (Dysthe 2001 og Wenger 2004) flytter dermed fokus fra enkeltpersonen til fellesskapet. De bruker begrepet praksisfellesskap om alle de grupper og settinger vi er en del av i løpet av livet. Praksisfellesskapene forandrer seg avhengig av tid og sted, men den læring som skjer her, er den viktigste for individet. Lave og Wengers læringsteori er en egen teori innenfor det sosiokulturelle synet på læring (Dysthe 2001 og Wenger 2004). De legger vekten på at vi alle er sosiale vesen, at kunnskap betyr kompetanse på ulike verdssatte områder, at kunnskap har med at vi deltar og er engasjerte og at læring skal produsere mening. De mener at vi primært lærer gjennom handlingsfellesskap, eller sagt med andre ord: At vi lærer først og fremst gjennom å handle sammen med andre (Dysthe 2001 og Wenger 2004). De trekker også frem språket som en måte å delta og å handle på og ikke bare et redskap til å kommunisere med (Dysthe 2001 og Wenger 2004). Språk og kommunikasjon er utgangspunktet for læring og tenkning og vi bruker det både til å formidle det vi tenker til andre og for å tenke og forstå selv (Dysthe 2001, Wenger 2004 og Strandberg 2007).

2.2 Veiledning og ulike veiledningstradisjoner

Det presenteres tre tradisjoner for veiledning som er anvendbare i forhold til denne studien. De tre tradisjonene er Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell, mesterlære og coaching. I tillegg til å være anvendbare i denne studien, er de tre tradisjonene mye brukt i veiledning. Dette gjelder kanskje spesielt Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell. Mesterlære, som er knyttet til den situerte tradisjonen, en variant av sosiokulturell læringsteori, er godt egnet til å forstå den læring som foregår i rektorutdanningens læringsgrupper (Dysthe 2001, Lauvås & Handal 2000 og Wenger 2004). Læringsgruppene er et eksempel på det praksisfellesskapet Lave og Wenger (Dysthe 2001 og Wenger 2004) er sentrale i forhold til. Når det gjelder coaching, er dette tatt med i studien

fordi veilederne som deltok i studien, var opptatt av at coaching var en av «formene for veiledning» som de hadde anvendt i forhold til studentene i rektorutdanningen. Handlings- og refleksjonsmodellen legger vekt på veisøkers handlinger og viktigheten av det å reflektere over disse. Handal og Lauvås (1983) trekker frem den enkeltes praksisteori som rammen for forståelsen av handlingene. Dette har vært viktig i veiledningen av studentene.

2.2.1 Generelt om veiledning

Det finnes mange syn på hva veiledning og veiledningens hensikt er og ikke minst hvordan og hvor den kan anvendes. En enkel definisjon kan, i følge Skagen (2004), være at å veilede er å lede på vei, eller å bidra til at den eller de som ber om veiledning, finner den veien som er riktig for den enkelte i denne spesielle konteksten. Den som veileder kalles her for veileder og den som søker veiledning, for veisøker. Begge påvirker og påvirkes i en veiledningssituasjon. I følge Skagen (2004) er begge på en indre reise for å lære. Med det mener han at begge tilegner seg kunnskap om veiledning og veiledningsteorier. Han sier at det de får av inntrykk og informasjon, påvirker deres kunnskap, verdier, menneskesyn, refleksjoner og ferdigheter. Dette gjelder både i individuell veiledning og gruppeveiledning. I gruppeveiledning må man forholde seg til flere personer på en gang og det forholdet som blir mellom veileder og det enkelte gruppemedlem og hele gruppa, samt at veisøker må forholde seg til de andre medveisøkerne og veileder som leder for hele gruppa (Dysthe 2001, Nielsen & Kvale 1999 og Wenger 2004).

Veiledning defineres som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2004, Skagen 2004 og Tveiten 2013). Denne sammenhengen definerer og setter grenser for innholdet i veiledningen. Veiledning er også opplæring og oppdragelse, og veilederens kompetanse og kunnskap blir vesentlig i veiledningen. Det å beherske veiledning vil si både å bruke og å formidle teoretisk og praktisk kunnskap (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000, Skagen 2004, Tveiten 2013). Veiledning er et begrep som brukes om flere prosesser og i ulike settinger. Målet med veiledningen kan være ulikt, og kan forandre seg i prosessen, men det viktige er å legge til rette for endring og utvikling av veisøkers praksis. Veiledning kan derfor også sies å handle om læring, eller sagt med andre ord: tilegnelse av ny kunnskap (Handal & Lauvås 1983).

Veiledningen kan foregå enten planlagt eller spontant. Det er en forutsetning at den veiledningen som er planlagt, er strukturert, i følge Tveiten (2013) og Skagen (2004). Med

dette forstår vi at veiledningen foregår innenfor visse og gitte rammer, i et visst tidsrom og til faste tider. Den spontane veiledningen er den som skjer i situasjonen der og da og som ikke alltid er strukturert. Det er ikke uvanlig at det lages en kontrakt mellom veileder og den som mottar veiledning. Denne kontrakten inneholder ofte tidsrammene, hvilke mål som skal nås og hensikten med veiledningen.

Veiledning, kunnskap og refleksjon

Å være veileder krever ulike typer kunnskap, både teoretisk og praktisk. Noe av diskusjonen mellom de ulike veiledningsmodellene handler om hvorvidt det er nødvendig at den som veileder skal kjenne fagområdet veisøker tilhører, eller om veiledning handler om å lede på vei gjennom å stille gode spørsmål slik at veisøker selv finner ut i hvilken retning han skal gå på sin vei innenfor sitt fagområde. Uavhengig av dette vil det være av stor betydning at den som veileder, innehar kunnskap og ferdigheter innen det å veilede, også kalt ferdighetskunnskap. Den som har både praktisk erfaring (fortrolighetskunnskap) og kunnskap om det spesifikke fagområdet (påstandskunnskap), for eksempel ledelse, vil kunne sitte med en fordel i forhold til det å forstå situasjonen veisøker er oppe i og dermed kunne bidra konstruktivt i refleksjonen som veisøker gjør (Johannessen 2000). Videre sier Johannessen (2000) at kunnskap om fagområdet alene uten kunnskap om og ferdigheter (ferdighetskunnskap) i det å kunne stille relevante og gode spørsmål, vil kunne være et hinder for gjennomføringen av en god veiledning. Ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap henger sammen, i følge Johannessen (2000), og må ses sammen for å skape god veiledning. Det å tenke høyt sammen eller reflektere over og belyse ulike sider av for eksempel en lederrolle, vil kunne gi veisøker en mulighet til selv å forstå egen situasjon bedre og samtidig bidra til egen utvikling. Det er ofte slik at man sitter med kunnskapen, men ikke selv klarer å sette ord på den og dermed kunne komme seg et steg videre i sin prosess.

En utveksling av undring ved hjelp av ulike spørsmål og refleksjoner, kan bidra til at man får satt ord på denne typen kunnskap. Dette er det Polanyi (2000) kaller taus kunnskap. Han snakker om at vi vet mer enn vi kan si. Den tause kunnskapen består av to ledd ifølge Polanyi (2000), hvor det første handler om det vi har kunnskap om uten å vite det og det andre om at vi bruker denne kunnskapen i forhold til noe annet uten også å vite det. Johannessen (2000) nevner også taus kunnskap. Han mener denne typen kunnskap utgjør en del av både ferdighets- og fortrolighetskunnskapen. Taus kunnskap er også en viktig del av grunnlaget for både veileder og veisøker. Veileder må sjekke ut hvorvidt han eller hun har forstått veisøker

riktig i forhold til for eksempel vedkommendes problemstilling til veiledningstimen. For veisøker er det viktig for å forstå egen praksis på en annen måte enn tidligere for på den måten å utvide sitt repertoar (Sævareid 2008).

Alle disse kunnskapsformene kan vise til både selve veiledningen og det eventuelle fagområdet som veisøker er en representant for. Alle typer kunnskap er viktig i utdanningen av profesjonsutøvere og diskusjonen om kunnskapsbegrepet er allerede en sentral del av norsk utdanningsdiskusjon uten at begrepet er problematisert i noen særlig grad (Hovdenak & Erstad 2010). Hovdenak & Erstad (2010) mener det er viktig at kunnskapsbegrepet diskuteres og innholdet i begrepet tydeliggjøres, spesielt i vår tid hvor kunnskap fremheves som en sentral del av vårt samfunn. De trekker spesielt frem betydningen for skolen og utdanningene i en tid hvor kvalitet i utdanning stadig er på dagsorden. Dette innbefatter også, slik jeg forstår dem, profesjonsutdanningene og dermed lærerutdanningene og rektorutdanningen.

Veiledning og refleksjon

Kunnskapsutvikling og det å få forståelse av innholdet i for eksempel den tause kunnskapen (Johannessen 2000, Polanyi 2000) som er noe av det veiledning handler om, kan skje ved å tenke høyt sammen eller reflektere over ulike situasjoner man kan komme opp i som profesjonsutøver. Dette er en viktig del av veiledningsprosessen. Schön (1987) er også opptatt av refleksjon og ulike former for refleksjon i profesjonsutøvelsen. Han trekker frem det han kaller *reflection in action* og *reflection on action* når han snakker om det å utdanne profesjonsutøvere. Schöns *reflection on action* handler om at profesjonsutøveren ser seg tilbake og reflekterer over det han/ hun har gjort, mens *reflection in action* handler om at profesjonsutøveren reflekterer over de valg som må tas mens han eller hun enda er i situasjonen. Handal og Lauvås (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000) vektlegger refleksjon over egne handlinger i forbindelse med begrepet praksisteori. Schöns (1987) begreper kan muligens bidra til en enda bedre forståelse av dette.

Veiledning og kommunikasjon

Kommunikasjon er et sentralt begrep i både veiledning, læring og ledelse (Skau 2011, Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000, Bateson 2002 og Skagen 2004). Det gis derfor en kort gjennomgang av begrepet her. I denne studien vil Batesons forståelse av kommunikasjon være sentral (Bateson 2002 og Ulleberg 2004) sammen med Vygotsky's begreper mediering

og artefakter (Sandberg 2007). Bateson mener at det ikke er mulig å ikke kommunisere. Han mener at mennesket har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. Vi forholder oss alltid til noe eller noen eller vår forståelse av disse. Vi er altså alltid i relasjon til noen eller noe, og denne relasjonen er grunnleggende i all vår kommunikasjon.

Hans kommunikasjonsperspektiv handler om hvordan vi forstår virkeligheten eller hvilken ide vi har om det vi forholder oss til, det vil si gjenstander, samspill, fenomener og situasjoner. Budskapet er viktig, men det er ikke objektivt, men noe som blir til i den enkelte persons oppfatning, opplevelse og erfaring i forhold til dette budskapet og hvordan vi tolker dette. Verden rundt oss ser ikke likedan ut for alle, men påvirkes av den enkeltes tolkning. Dette preger samhandlingen/ relasjonen eller kommunikasjonen mellom oss (Bateson 2002 og Ulleberg 2004). I følge Ulleberg (2004) er Bateson i et systemisk syn på veiledning. Med det forstår man en veiledning som blant annet har fokus på relasjoner mellom mennesker. Dette fokuset på relasjonene mellom mennesker finner vi også igjen hos Handal og Lauvås (1983). Videre har systemisk veiledning fokus på at vår erfaring er subjektiv og at vi forstår virkeligheten på ulike måter (Ulleberg 2004).

Andre som også er opptatt av vår forståelse av virkeligheten og hvor viktig dette er i forhold til vår samhandling og dermed kommunikasjon med andre, er blant annet Mead (1961), Levin & Trost (1996) og Trost & Levin (1999). De gir et utdypende bilde av hva som skjer i kommunikasjonen mellom mennesker. De er, som Bateson, opptatte av hvordan mennesker definerer den situasjonen de står i, at all samhandling eller interaksjon er sosial, at vi samhandler ved hjelp av symboler, at vi er aktive og at vi befinner oss i nået eller den situasjonen vi er i til enhver tid. Dette perspektivet kalles symbolsk interaksjonisme (Mead 1961), Levin & Trost 1996, Trost & Levin 1999).

Både Bateson, Mead, Trost, Levin og Handal og Lauvås påpeker hva som skjer i kommunikasjonene mellom menneskene og hvordan dette påvirkes av omstendighetene og her- og- nå-situasjonen. I veiledning snakker man om veisøkers situasjon her og nå og at den preger kommunikasjonen i veiledningen.

Veiledning i grupper

Det er ikke uvanlig at veiledning foregår i grupper på to eller flere deltakere. Dette gir andre utfordringer og muligheter enn veiledning en-til-en. I en gruppe vil samhandlingen mellom

gruppemedlemmene og mellom de andre gruppemedlemmene og veileder, påvirke den enkelte veisøkers opplevelse og nytte av veiledningen (Stålsett 2009). Det gir et mangfold av relasjoner som gruppemedlemmene inkludert veileder, skal forholde seg til, og samtidig gir det også muligheter til å lære av andre og øke den enkeltes lyst til å lære (Stålsett 2009). Stålsett (2009) påpeker viktigheten av klare rammer og struktur for veiledningen i gruppene. Det å skape tillitt og trygghet i gruppa er sentralt og kan ikke bli påaktet nok, i følge Stålsett (2009). Hun påpeker også at relasjonene i gruppa ser ut til å være viktigere enn temaet i gruppa, og det blir derfor viktig å bearbeide det som skjedde i gruppa (Stålsett 2009). Alt dette er viktige områder i all veiledning, men er kanskje viktigere å være svært påpasselig med for veileder i en gruppe siden det kan skje så mye mer med flere deltagere enn med kun en. Det kan være en større mulighet for at den enkelte blir «glemt» i en slik setting.

Veilederen, rollen og kompetanse

Veilederens kompetanse, både i veiledning og innenfor fagområdet, som i denne studien er ledelse, er viktig. Kompetanse forstås her som *»individuelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter og erfaringsbasert innsikt relatert til en definert yrkesfunksjon.»* (Tveiten 2013). Dine verdier påvirker dine holdninger og er som sådan en del av veileders kompetanse. Både veiledningens form, innhold og rammer påvirker også innholdet og gjennomføringen av veiledningen og er derfor av betydning for rektorutdanningen som sådan og studentenes kunnskapstilegnelse og til sist utvikling som ledere (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000 og Tveiten 2013). Botnen Eide et al. (2008) bekrefter dette når det påpekes i flere av artiklene hvor viktig måten du tar i mot veisøker på, er. Flere av forfatterne i artikkelsamlingen trekker frem det etiske i forholdet mellom veisøker og veileder og Aasland (Aasland 2008) peker på det etiske aspektet i veiledningen. Din etikk og dine holdninger henger sammen og påvirker dine handlinger overfor veisøker.

Alle bidragsyterne hos Botnen og Eide et al. (2008) påpeker på ulike måter at forholdet og samspillet mellom veileder og veisøker er en sentral del av veiledningsprosessen. I dette forholdet er det viktig å ha en bevissthet om ulike roller og mulige etiske vurderinger som kan være nødvendige å forholde seg til som veileder. Blant annet kan den maktposisjon man har som veileder fordi man ofte har mer kunnskap og kompetanse enn den man skal veilede, gi seg ulike utslag i forholdet mellom veileder og veisøker. Veisøker kan for eksempel la være å si ifra når han er uenig i det veileder sier. Dette kan være spesielt aktuelt når man som veileder også skal vurdere de studentene man er veileder for, for eksempel som

praksisveileder eller veileder i forhold til arbeidet med oppgaver som skal vurderes slik som i rektorutdanningen. Dette gir deg som veileder en mulighet til å påvirke den andre i den retningen du mener er riktig. I følge Lauvås og Handal (2000) lykkes man best som veileder når arbeidet som veileder bærer preg av at man er grunnleggende interessert i andres velbefinnende, at man har toleranse for det uferdige og at man er en bidragsyter i andres utvikling og læring. Det er derfor viktig at man er klar over egne verdier og holdninger, og at man blant annet har en etisk bevissthet rundt maktforholdet i veiledningssituasjonen (Lauvås & Handal 2000 og Tveiten 2013). Flere av teoretikerne påpeker at det ikke er slik at man som veileder og den som blir veiledet er likestilte selv om man er likeverdige. Respekt for den andre og dennes verdier og kompetanse er derfor en viktig verdi å ha med seg inn i rollen som veileder (Aasland og Sævereid 2008, Skau 2011 og Aubert 2009).

2.2.2 Veiledningsmodeller

Handlings- og refleksjonsmodellen

Handlings- og refleksjonsmodellen ble utviklet som en reaksjon på datidens veiledning av lærerstudenter i praksis, hvor øvingslærerne hadde en sterk styring av studentenes praksis. I følge Skagen (2004) var Handal og Lauvås kritiske til den sterke styringen som øvingslærer hadde over studentenes praksis. Handal og Lauvås (1983) påpeker selv at de er overbeviste om at veiledningen vil ha større fremgang når de som deltar, deler og er enige om fremgangsmåte, regler og hvorfor veiledningen gjennomføres. De mener at veiledningens viktigste funksjon er å hjelpe veisøker med å integrere teori og praksis. De definerer veiledning som *«en prosess der veileders oppgave er å bidra til at den som blir veiledet utvikler seg til å ivareta sine utdannings- og undervisningsoppgaver på en både kvalifisert og selvstendig måte»*. (Handal & Lauvås 1983:7).

Det kommer frem at de har utviklet sin veiledningsmodell, eller strategi, som de kaller det, spesielt med tanke på lærerstudenten, men de mener også at denne strategien kan brukes i forhold til andre yrkesgrupper under opplæring og også i forhold til veiledning av flere enn en veisøker. Med årene har deres strategi for veiledning vært benyttet av et stort mangfold av yrkesgrupper og veiledere innenfor ulike fagområder. De enkelte fagområder og veiledere har nok tilpasset strategien til eget område, men grunntanken med fokus på veisøkers praksisteori (se senere for utdypning av begrepet), er den samme.

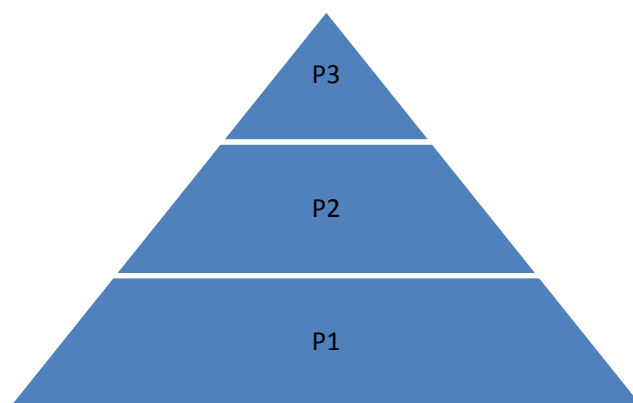
I følge Handal og Lauvås er veiledning en form for undervisning. Som pedagoger har veilederne veisøker/ne og dennes/deres behov og forståelse av situasjonen i fokus for veiledningen, samtidig som utgangspunktet er for eksempel en oppgave eller en situasjon i den enkeltes arbeidshverdag. Veisøker er i en læringsprosess hvor situasjon og forståelse av situasjonen vil påvirke veileders «undervisningsmetoder»/ arbeidsmetoder i samarbeidet med veisøker.

For lettere å kunne forstå forholdet mellom studentenes teoretiske forståelse og praktiske utøvelse, vil Handal og Lauvås (1983) sitt begrep praksisteori kunne være nyttig å bruke. De sier at praksisteori er «*en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til en hver tid har betydning for personens undervisningspraksis*» (1983:14). Sagt på en annen måte kan vi si at en persons praksisteori er de erfaringer, den overførte kunnskap, strukturer og verdier som vedkommende besitter og som har påvirkning på hvordan vedkommende utfører sin undervisningspraksis, eller i denne studien, sin lederpraksis. En veileder som jobber med utgangspunkt i Handal og Lauvås, vil ta utgangspunkt i veisøkers praksisteori og bidra til at veisøker kan sette ord på egen praksisteori og også utvikle og endre denne. Det er veisøker som er i fokus og ikke veileder. Veileder er en katalysator i forhold til den/de andres egen refleksjon. Det virker imidlertid fornuftig at veileder har kompetanse i forhold til det det veiledes i for å kunne gi kompetent veiledning. Å bidra til veisøkers utvikling av egen praksisteori på en troverdig måte, kan virke mer troverdig for veisøker hvis veileder også kjenner den virkeligheten som veisøkers praksisteori er hentet fra (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000).

Utgangspunktet er uansett veisøkers utprøving av sin praksisteori og de erfaringer som veisøker gjør som da veisøker og veileder går gjennom med forhåpentlig det resultatet at veisøker har utviklet sin praksisteori/ sin forståelse av sin praksisteori i den forstand at han kan sette ord på den, og kanskje også har erfart en ny måte å «gjøre jobben på». Det er ikke enkelt å sette ord på denne praksisteorien. Den ligger ofte latent som en taus kunnskap (Polanyi 2000), men som veiledningen skal forsøke å bidra til at veisøker kan finne ord for.

Handal og Lauvås bygger blant annet sin modell på viktigheten av refleksjon i veiledningen og at refleksjonen er et redskap for å skape mening i det som skjer omkring oss og å utvikle eller forandre denne meningen eller forståelsen (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000). Refleksjon er knyttet til profesjoner og profesjonsutdanninger i denne sammenhengen. Som tidligere nevnt, er Schön (1983) aktuell med sine begreper *reflection in* og *on action*.

Handal og Lauvås (1983) mener at veiledning handler om å bistå veisøker i å utvikle egen praksisteori, ikke å lære ulike arbeidsmetoder. Det er viktig å forstå hva man skal gjøre og hvorfor man handler som man gjør. De bruker Løvlie (Løvlie sitert i Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000) sin beskrivelse av yrkespraksisen som en trekant med tre ulike nivåer, hvor P1 er handlingsnivået, P2 er planlegging og begrunnelse og P3 er den etiske refleksjon (figur 1). Handlingsnivået dreier seg om selve handlingen eller beskrivelsen av handlingen, med andre ord det som veilederen kan se / lese eller observere. Denne handlingen, eller yrkesaktiviteten, er underlagt det de kaller handlingstvang, det vil si at det kreves en handling og ofte en bestemt type handling i de ulike situasjonene man står i i sin yrkesrolle. P2 eller planleggingen og begrunnelsen for handlingen ligger ofte innbakt i handlingen eller kravet til/ om handling eller den spesifikke yrkesaktiviteten. Den etiske refleksjonen (P 3) skjer ofte i etterkant av handlingen og til dels på et svakt grunnlag. Profesjonsutøveren har ofte fått liten undervisning om dette i sin utdanning og det å sette dette ut i praktisk handling er ikke alltid like lett. For veilederen vil dette være et viktig område å ha fokus på, med tanke på bevisstgjøring og senere i handlingen (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000). Det tas ofte utgangspunkt i P1 i veiledningen, men de to øverste nivåene, P2 og P3, er ofte de nivåene i yrkesutøvelsen som er gjenstand for veiledning.



Figur 1 PYT-trekanten

Med bakgrunn i dette har Handal og Lauvås innført et annet begrep; praktisk yrkesteori (PYT). Med det forstår de «den enkeltes forestilling om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet.» (Lauvås & Handal 2000: 180). Dette er, sier de, en «teoretisk konstrukt». De forutsetter at profesjonsutøveren har en egen «*tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn*

i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige.»
(Lauvås & Handal 2000:180).

Coaching

Coaching er blitt mer fremtredende i offentligheten de siste årene, både som begrep og praksis, men har en gammel tradisjon fra idrettens verden (Gallwey 1975). Coachen skulle legge til rette for at idrettsmannen/ kvinnen selv skulle finne ut og erkjenne hvordan han/hun kunne forbedre seg. Coaching beveget seg etter hvert inn i næringslivet, spesielt i USA. Her handlet det om at man ønsket seg en sparringspartner det kunne diskuteres drømmer med og sette seg mål sammen med. Det ble etablert skoler hvor man utdannet coacher, og det ble også etter hvert mulig å ta universitetsutdanning helt på masternivå innen coaching (Gjerde 2010). Det finnes ulike tradisjoner innen coaching som det gjør i veiledning. Gjerde nevner eksistensiell coaching, humanistisk coaching, psykodynamisk coaching, kognitiv coaching og atferdscoaching som eksempler (Gjerde 2010).

Hovedtrekkene i coaching er at fokuspersonen er i sentrum og det er fokuspersonene som selv har ansvar for eget liv. Coachen skal hjelpe til i prosessen ved hjelp av kloke og virkningsfulle spørsmål, aktiv lytting og å sette mål sammen med fokuspersonen (Gjerde2010). Hun sier videre at formålet med coaching er måloppnåelse, prestasjonsøkning, læring og/ eller personlig/ faglig utvikling. Gallway (2008) mener at det viktige i coaching er å bidra til at fokuspersonen utvikler bestemte, indre mentale ferdigheter som kan brukes til å forbedre det ytre, det du faktisk gjør. I dette ligger også en avlæring av allerede etablerte vaner/ måter å gjøre ting på.

I følge Berg (2006) er coaching *«å utfordre og støtte et individ eller et team til å utvikle sin tenke-, være- og læremåte, samt sine gode følelser, for å nå viktige personlige mål og/eller organisasjonsmessige mål.»* (Berg 2006:15). Både Berg (2006) og Gjerde (2010) trekker frem at coaching er en læreprosess hvor den enkelte selv tar ansvar for egen utvikling. De er begge opptatte av viktigheten i samarbeidet mellom coach og fokusperson som et viktig grunnlag for denne prosessen. Det er fokuspersonens erkjennelse som gir grunnlaget for utvikling og endring av adferd. Coachens bidrag i denne prosessen er å legge grunnlaget for erkjennelsen og dermed endring gjennom spørsmål, alternative løsninger og tilbakemeldinger til fokuspersonen (Berg 2006, Schüssel 2005 og Gjerde 2010).

Mesterlære og praksisfellesskaper

Nielsen og Kvale (1999) beskriver mesterlære som en læringsform hvor den ufaglærte lærer av mesteren, eller den som kan sitt fag. Mesterlærebegrepet er oftest brukt i forhold til det å lære et håndverksfag, men har de senere årene også vært brukt i utdanning av ulike profesjoner hvor den ufaglærte lærer av å følge den erfarne. Veilederrollen i mesterlære innebærer at du har kompetanse innenfor det fagområdet eller den profesjonen du veileder innenfor og kompetanse i det å veilede, i motsetning til andre veiledningsmodeller hvor man hevder at fagkompetansen ikke er det viktigste, men at du som veileder har kompetanse innen det å bygge relasjoner står sentralt (Handal & Lauvås 1983 Lauvås & Handal 2000, Skagen 2004 og Tveiten 2013). Dette får konsekvenser for tid, sted, innhold og form for veiledningen. Mesteren som veileder er like gjerne den som viser den ufaglærte hvordan oppgavene gjøres som den som gjennomfører samtale om det som skjedde. Mesterlæren skjer med andre ord på stedet, i handlingen og bygger på et situert perspektiv. (Dysthe 1991, Nielsen & Kvale 1999, Skagen 2004 og Wenger 2004).

Nielsen og Kvale (1999) viser til fire hovedtrekk i mesterlæren; praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis. Praksisfellesskapet er her ment som den organisasjonen eller det faglige fellesskapet lærlingen deltar i, mens tilegnelsen av den faglige identiteten skjer nettopp gjennom deltagelsen i fellesskapet og tilegnelsen av faglige ferdigheter innen faget og den faglige tilhørigheten i fellesskapet. Læringen skjer for eksempel gjennom å utføre oppgaven flere ganger og ved å se på andre, og evalueringen skjer for det meste i læresituasjonen og ved å få tilbakemeldinger fra andre (Nielsen & Kvale 1999).

I følge Lauvås og Handal (2000) og Nielsen og Kvale (1999), har veiledning innenfor mesterlæren fulgt et bestemt mønster hvor demonstrasjon, øving og korreksjon er sentrale begreper. Mesteren/ veilederen viser hvordan lærlingen skal utføre den aktuelle oppgaven, lærlingen øver seg og får korreksjon, eller veiledning, underveis inntil han mestrer det han skal gjøre. Mesterlære innbefatter også det å lære i et felleskap, hvor ikke bare mesteren, men også andre dyktige yrkesutøvere gir den ufaglærte veiledning og opplæring. Den ufaglærte utvikler seg fra å være en yrkesutøver uten fagkompetanse til å bli et fullverdig medlem av den faglærte gruppen. Dette skjer gjennom deltagelse i dette praksisfellesskapet (Dysthe 1991, Lauvås & Handal 2000, Nielsen & Kvale 1999 og Wenger 2004).

2.2.3 Oppsummering

I denne studien er det rektorstudentenes læringsprosess i forhold til å utvikle sin kompetanse som rektor og den veiledning de får som hjelp i denne prosessen som er vesentlig.

Sosiokulturell læringsteori med sin vekt på det som skjer og er i situasjonen og hvordan læringen og også veiledningen påvirkes av den konteksten man er i, vies stor plass i studien. Læring er sosial og skjer i en sosial kontekst hvor det sosiale, det vil si den kultur og historie som ligger i sammenhengen og det man skal lære og det sosiale eller relasjonelle i forhold til de man er sammen med i læringssituasjonen og hvor man er. Vygotsky's begrep mediering , eller formidling, peker på det som skjer av formidling ved hjelp av ulike artefakter, eller redskaper som gjenstander og språket, i læringsprosessen (Strandberg 2007). Vygotsky (Strandberg 2007) mener at språket er vårt viktigste redskap i læreprosessen. Lave og Wenger (Dysthe1991 og Wenger 2004) er også opptatte av språket, men de mener at språket ikke bare er en måte å kommunisere eller snakke sammen på, men også som en måte å handle og delta i fellesskapet på. De påpeker hvor viktig praksisfellesskapet er for læring. De mener at vi først og fremst lærer ved å handle i fellesskap med andre (Dysthe1991 og Wenger 2004). Sammen gir disse teoretikerne en utfyllende og meningsfull måte å forstå læring på i forhold til denne studiens anliggende.

I mesterlære er det å ha samme fagbakgrunn selve kjernen i veiledningen. Mesteren/ veilederen, enten det er i et praksisfellesskap med flere «utlærte» eller i en en-til- en-situasjon mellom for eksempel mester og lærling, har som mål å lære opp veisøker/ lærlingen innenfor mesterens og de andre deltagerne i praksisfellesskapets yrke/ fagområde. Dette er overførbart til veilederne og studentenes roller og forhold til hverandre i denne undersøkelsen.

Tankegangen i coaching er ikke ulik det som refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås fremhever når de snakker om praksisteori og behovet for å sette ord på egen praksisteori for å kunne endre/ utvikle denne gjennom refleksjon over nye erfaringer (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000). Coachen vil også hjelpe fokuspersonen, (eller veisøkeren i veiledningen) og benytter seg av «kloke og virkningsfulle spørsmål og aktiv lytting». Dette er sentralt også for en veileder. I begge situasjoner vil dialogen mellom coach og fokusperson, eller veileder og veisøker, inneholde blant annet refleksjoner over temaet som er valgt av fokusperson eller veisøker. En av forskjellene vil kunne være at coachen nødvendigvis ikke har samme fagbakgrunn som fokuspersonen, mens veiledere i Handal og Lauvås sin modell vanligvis har det. I andre veiledningsmodeller som for eksempel den systemiske, vil man ikke

forfekte at det å ha samme bakgrunn, er like viktig som i handlings -og refleksjonsmodellen, men heller påpeke viktigheten av den metodiske og kommunikative kunnskapen. Viktige begreper i systemteori i forhold til veiledning, er helhet, relasjoner og sirkularitet. Helhet handler her om at alt som skjer i verden henger sammen, relasjoner handler om deltagerne som deltar i veiledningen og deres forhold til hverandre og sirkularitet om sammenhengen mellom de ulike delene av veiledningsprosessen (Skagen 2004).

Tidligere i studien er kompetanse beskrevet som de individuelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter og erfaringsbasert innsikt relatert til en definert yrkesfunksjon som yrkesutøveren har (Tveiten 2013). I forhold til rektorstudentenes kompetanse som skoleledere er dette ikke mindre relevant enn for den veileder som skal veilede studentene.

2.3 (Skole)ledelse

Ledelse i denne studien handler, som tidligere nevnt, om skoleledelse og spesielt rektors rolle som skoleleder. Undersøkelser viser en sammenheng mellom skoleledelse og elevenes prestasjoner/ resultater. Med bakgrunn i at resultater fra undersøkelser som PISA (2000) og TIMSS (1995) og rapporter fra OECD plasserer norske elevers resultater lavere enn land vi liker å sammenligne oss med, har kravene fra norske myndigheter til rektorer blitt innskjerpet. Sammen med endringen i rektors rolle fra å være «den beste blant likemenn» til mere å være en «bedriftsleder», har myndighetene, som en konsekvens av dette, ønsket å gi norske rektorer høyere kompetanse i det å lede norske skoler til bedre resultater (Lysø et.al 2011 og Lysø et al. 2012, Møller 2006, Møller & Ottesen 2006, St. melding 30 2007-2008 og Åsen 2006).

Som nevnt tidligere, er skoleledelse en viktig del av landets utdanningspolitikk (Elstad & Sivesind 2010, Lysø et.al 2011, Lystad et al. 2012 og St. melding 30 2007-2008).

Rektorutdannelsen som er gjenstand for denne studien, er ett av resultatene av satsningen på skoleledelse og kompetanseheving hos skoleledere. Det er tidligere påpekt at rektor som leder har fått endret sin rolle fra mer å være «den beste blant likemenn» til å skulle vær en leder av en bedrift med det ansvar det medfører, for eksempel administrasjon, sette politiske vedtak ut i livet og personalledelse. Dette krever noe annen kompetanse innen for eksempel jus og personalhåndtering enn de tidligere rektorene hadde, som ofte var den av de ansatte lærerne som hadde vært lengst ved skolen (Elstad & Sivesind 2010, Lysø et.al 2011, Lysø et al. 2012, og St. melding 30 2007-2008). Man har derfor også lagt inn fag som ledelsesteori og

organisasjonskunnskap og -forståelse i den nye utdanningen. Det kan også nevnes at kunnskap om ledelse og ulike ledertyper og hvordan drifte ulike typer organisasjoner er viktig kunnskap.

Skolen som organisasjon har endret seg de siste årene, fra å være en institusjon hvor man for eksempel ikke var så opptatt av resultater til i dag å bli målt på elevenes prestasjoner (PISA, Nasjonale prøver). Man har også gått fra å være likestilt økonomisk til å bli mer belønnet for de resultater man oppnår, for eksempel i Osloskolen. Det er derfor gjort en del forandringer i forhold til det å stimulere konkurransen mellom skolene, for eksempel økt bevissthet gjennom Fritt skolevalg som er vedtatt i for eksempel Tromsø kommune (grunnskolen) og innføring av Skoleporten.no, hvor foreldre og elever kan sjekke kommunenes resultater når de velger skole. Dette er forhold som har virket inn på rektorrollen og dermed hvordan rektor kan eller bør lede sin skole (Helle 2006).

Å lede organisasjoner er derfor en utfordrende og krevende prosess. Det tradisjonelle er at vi ser på ledelse som noe enkelt-personer utøver overfor andre, og som vedkommende er formelt ansatt for å utøve. Det handler om å få i gang ulike prosesser i organisasjonen og legge til rette for at prosessene skjer. Vi har både formelle (ansatte) og uformelle ledere, det vil si personer i en organisasjon som har en posisjon blant medarbeiderne (kollegaene) som «den som bestemmer» uten at vedkommende er ansatt i en lederstilling (Bolman & Deal 2009, Wadel 1997). I denne studien vil ledelse imidlertid betraktes som noe som skjer på flere nivåer i organisasjonen (distribuert ledelse) og som utøves av både formelle og uformelle ledere (Wadel 1997). Wadel (1997) påpeker at ledelse er en relasjonell ferdighet og at ledelse er noe som man utøver sammen.

Wadel (1997) trekker frem det han kaller pedagogisk ledelse i motsetning til administrativ ledelse. Med pedagogisk ledelse forstår han den ledelsen som kreves for å ta initiativ til og lede refleksjons- og læringsprosesser i en organisasjon, mens administrativ ledelse handler om å få organisasjonen til å fungere i forhold til lover og regler og det å bygge opp gode systemer i en organisasjon (Wadel 1997). Pedagogisk ledelse handler om å få de ansatte til å reflektere over sin egen praksis og å etablere læringsforhold og gode læringsprosesser i organisasjonen. De ansatte skal lære å lære og dette krever dialog (Møller 1996, Møller 2006, Møller & Ottesen 2011 og Wadel 1997).

Som rektor er du både administrativ og pedagogisk leder og du skal fylle til tider motstridende roller og ivareta høyst ulike interesser (Møller 1996, Møller 2006, Møller & Ottesen 2011 og Wadel 1997). Å endre skolen i tråd med de forventninger som rettes mot den, krever ulik kunnskap, blant annet om lærende organisasjoner og det å forholde seg til deltagere i organisasjonen; medarbeidere, elever, foreldre, skoleeier og samfunnet. Det er derfor nødvendig med kompetanse innen flere ulike felt som pedagogisk ledelse (Wadel 1997), endringsledelse og det å lede en lærende organisasjon (Klev & Levin 2002, Lysø et al. 2011, Lysø et al. 2012, Senge 1990 og Skandsen, Wærnes & Lindvig 2011).

2.3.1 Ledelse i praksis(fellesskaper)

I følge Mintzberg (Mintzberg 2009 og Lysø et al. 2011) er ledelse hverken profesjon eller vitenskap, men en praksis som læres gjennom egen erfaring. Ledelsen er forankret i den konteksten som den skjer i. Han sier videre at ledelse som praksis:

«.. handler om å forstå og samhandle med omgivelsene, å vurdere den spesifikke sosiale situasjonen som tilsier at ledelse er påkrevet, samt at fokuset for ledelsen må være på effektiviteten til organisasjonen i stort.»

(Lysø et al. 2011:55, oversatt fra Mintzberg 2009).

Med dette utgangspunktet er det sentralt å se den læring om ledelse som skjer i rektorutdanningen i sammenheng med deltagerens praktiske ledelsesutøvelse (Mintzberg 2009 og Lysø et al. 2011)

Mintzberg (Mintzberg 2009 og Lysø et al. 2011) mener en utvikling av ledere i programmer bør ta høyde for at læring av ledelse ikke skjer i klasserommet, men på den enkeltes arbeidsplass gjennom ulike erfaringer og utfordringer. Han mener videre at det ledelsesprogrammene kan hjelpe lederne med, er at de gjennom refleksjon individuelt og sammen med medstudenter eller kollegaer over erfaringene de har, utvikler sin ledelsespraksis, og at de kan ta dette med tilbake til egen organisasjon. Dette kan bidra til organisasjonsutvikling (Mintzberg 2009 og Lysø et al. 2011). I følge Lysø et al. (2011) er dette en forståelse av organisering av skolelederutdanning som vi finner både nasjonalt og internasjonalt.

Som tidligere nevnt er Lave og Wengers (Dysthe 2001 og Wenger 2004) teorier om praksisfellesskap og læring her også tatt inn i ledelsesopplæring og – utdanning. Den læring som skjer i praksisfellesskapene, gis stor plass og påpekes som viktig og nødvendig når det gjelder utdanning av skoleledere (Lysø et al. 2011 og Lysø et al. 2012). Praksisfellesskapene handler om erfaringslæring og det å lære og for eksempel lede en skole gjennom egen og andres erfaring, både ved å se på, ved å prøve ut selv og ved å reflektere over aktiviteten selv og/ eller sammen med andre.

2.3.2 Endringsledelse

Ut fra det som tidligere er beskrevet i studien, handler ledelse mye om ulike måter å forstå ledelse i ulike endringssituasjoner på, for eksempel en slik situasjon man kan si skoleleder/ rektor og skolen er i med de stadig større og tydeligere kravene om resultater og endringer i skolen som kommer fra departement og samfunn (St. melding 30 2007-2008). Det å lede organisasjoner gjennom endringsprosesser er krevende. Det er sentralt for skoleledere å ha kompetanse i dette, og det gis derfor en gjennomgang av endringsledelse her.

Endringsprosesser krever refleksjon og ledelse. Skandsen et al. (2011) sin modell består av fire hoveddeler; definering, utprøving, evaluering og drift. Alle disse delene henger sammen og utgjør en helhet, men rekkefølgen kan variere fra prosess til prosess og organisasjon til organisasjon (Skandsen et al. 2011). De har tatt utgangspunkt i modellen til Miles et al. (1987) når de har utviklet sin egen.

Defineringen av situasjonen/ problemet bør skje i et felles kollegium for å få et felles grunnlag å arbeide ut fra. Det er da viktig å spørre seg hvordan situasjonen er nå, hvor man ønsker å være etter endringen og hva som skal til for å komme seg dit (Skandsen et al. 2011). Videre påpeker Skandsen et al. (2011) at når man har gått gjennom den første delen eller fasen i prosessen, er det neste skrittet å prøve ut det man blir enige om. Etter en utprøvsperiode som man blir enige om lengden av på forhånd, er det viktig å evaluere det som har skjedd. Siste skritt vil være å sette inn i drift de forslagene som man gjennom utprøving og evaluering ser at fungerer og man derfor vil beholde (Skandsen et al. 2011)

Lederrollen i en endringsprosess er sentral. Klev og Levin (2002) mener at det å lede endringsprosesser handler om å skape rammene for endring, å ta initiativ til og legge til rette for dialog som utfordrer og eventuelt skaper nye handlingsteorier, å påvirke de gjeldende

verdier og normer i organisasjonen gjennom egen adferd og å redusere de andres usikkerhetsopplevelse. Dette gir utfordringer som det er viktig at skoleleder har kompetanse innenfor og kan sette ut i livet.

2.3.3 Oppsummering

Skoleledelse er et sammensatt og til tider utfordrende prosjekt. Rektorrollen har endret og utviklet seg gjennom de siste årenes endring av skolen og de krav som stilles til både elever, lærere og skoleledere. Som rektor er du både administrativ og pedagogisk leder og dette gir ulike former for utfordringer. Lærere har noen steder gitt uttrykk for at de savner en rektor som også er pedagogisk leder. I den sammenheng er det gitt en gjennomgang av ulike ledelsesperspektiver. Det å lære å lede gjennom praktisk handling eller i ledelsespraksis trekkes frem som virkningsfullt både i forhold til å lære noe nytt og å utvikle allerede eksisterende kompetanse. Både Lave og Wenger (Dysthe 1991 og Wenger 2004) og Møller & Ottesen (2011) viser til at forskning på skoleledelse de senere årene viser at dette har effekt. Det å utvikle og lede lærende organisasjoner (Senge 1999) blir, sammen med å lære av erfaringsutveksling og refleksjon over egen og andres praksis, støttet av både nasjonale og internasjonale forskere. Dette gjenspeiler seg også i de utdanningsprogrammene som er utviklet (Lysø et al. 2011 og Lysø et al. 2012). Mintzberg (2009) støtter også dette. Han mener at ledelse ikke læres i klasserommene, men i utøvelsen av ledelse ute i skolene. I forbindelse med alle disse endringsprosessene som man ser er viktige og nødvendige, gir både Skandsen et al. (2011) og Klev og Levin (2002) viktige innspill i hvordan endringsprosesser kan gjennomføres konkret.

3.0 Metodevalg

3.1 Valg av metode: Kvalitative intervjuer

I denne undersøkelsen er det valgt en kvalitativ tilnærming gjennom gruppeintervjuer og intervjuer av enkeltpersoner. Undersøkelsen handler om å få en større forståelse av rektorstudentenes lederutvikling og – kompetanse. Kvalitative data er ikke målbare på samme måten som kvantitative data, og det som skal belyses i denne undersøkelsen, kan ikke måles i tall. Det er ingen målbare svar på hvordan utvikling og anvendelse av ledelseskompentanse kan skje ved bruk av prosessveiledere i basisgrupper. Det vil være behov for å gå i dybden og stille oppfølgingsspørsmål til informantene som man ikke kan gjøre ved bruk av f.eks. spørreskjemaer. Mengden data blir mindre enn ved kvantitative undersøkelser og bearbeidingen av svarene kan ta noe mere tid. Det vil også være vanskelig å trekke noen generelle og allmenngyldige konklusjoner på bakgrunn av så lite materiale, men jeg vil kunne si noe om disse informantenes opplevelse av sin lederrolle og utviklingen av denne og om det har noen sammenheng med bruk av prosessveiledere slik de ser det. Det som kom frem om dette i undersøkelsen, vil kunne ha overføringsverdi til personer i lignende situasjoner og for hvordan en rektorutdanning kan legges opp og eventuelt endres med bakgrunn i mitt materiale.

Det ble vurdert å gjøre observasjoner på en av utdanningens samlinger for å skaffe kunnskap om hvordan det jeg ville undersøke, fungerte i praksis. Dette ville gitt meg et grunnlag for intervju spørsmålene, men dette ble ikke gjennomført på grunn av tidsfaktoren og den praktiske muligheten for å delta på en samling.

3.2 Ulike problemstillinger i forhold til å gjennomføre forskningsintervjuer

Et intervju er, i følge Kvale og Brinkmann (2009), en utveksling av synspunkter mellom to eller flere (*min tilføyelse*) samtalepartnere som snakker om et felles tema på en profesjonell måte. Et forskningsintervju er strukturert og har en hensikt og det er forskeren som definerer samtalens innhold og struktur. Hensikten med intervjuet er å forsøke å forstå informantens verden sett fra dennes side for å belyse den problemstillingen forskeren er ute etter og «finne

svar på». Dette krever at intervjueren stiller de «riktige» spørsmålene og er åpen for informantens svar. Intervjueren kan følge opp svarene med utdypende spørsmål. Å intervju i forskningsøyemed er krevende på en annen måte enn andre intervjuer, for eksempel intervju av søkere på en jobb eller intervju for en avis (Kvale & Brinkmann 2009).

Det å gjennomføre kvalitative intervjuer er krevende. Det er viktig å være bevisst på at det er mange faktorer som spiller inn på gjennomføringen av et forskningsintervju og dermed forskningens verdi. Som intervjuer vil du kunne påvirke den du intervjuer med for eksempel måten du er på, måten du stiller spørsmål på, din egen forforståelse og hvordan du lytter til det informanten sier for å for eksempel kunne stille gode oppfølgingsspørsmål eller å få fatt i kanskje nye innfallsvinkler enn de du selv hadde tenkt deg ut i forkant. Samspillet mellom partene som kunnskapsskapende element påvirkes av utrolig mange faktorer og det å holde elementene i intervjuet/ samtalen fra hverandre og fange opp hva som er eventuell ny kunnskap, krever at du som intervjuer er fokusert hele tiden.

Det dukker, i følge Kvale og Brinkmann (2009), opp flere etiske problemstillinger i forhold til et slikt intervju, både i forarbeidet, i selve gjennomføringen og i etterarbeidet. Gjennom forarbeidet ble det valgt ut ulike innfallsvinkler og spørsmål ut fra forståelsen av problemet. Dette kunne blitt problematisk hvis det ikke ble korrigert for dette i intervjuets forløp og at intervjueren var lydhør for det informantene sa og ikke hva som var ønskelig at de sa. Forskeren står i en spesiell maktposisjon i forhold til de som intervjues. Forskeren sitter med definisjonsmakten av både problemet og forståelsen av problemet, styrer intervjuet og velger ofte sted og tid. Han er den som tolker svarene i etterkant. Det kommer ofte frem informasjon som er sensitiv, og det var viktig å informere om at forskeren har taushetsplikt om det som kommer frem av personlig og privat karakter i intervjuene. Resultatene vil ikke knyttes opp mot navngitte personer.

Undersøkelsen ble bifalt av de som organiserte rektorutdanningen, og resultatene kan preges av det gjennom de spørsmålene som ble stilt, eller kanskje ikke ble stilt. Studentene kunne påvirke situasjonene gjennom å si ja eller nei til å stille opp i et intervju og de kunne påvirke gjennom sine svar. Det som kom frem i intervjuene, kan forbedre/ endre studiet ut i fra hvordan kunnskapen blir anvendt i etterkant. For denne spesielle gruppen vil resultatene ikke påvirke deres situasjon da intervjuet ble gjennomført i siste del av deres studietid, rett før eksamen, men de kunne bidra til å påvirke form og innhold for de som kommer etter dem.

Jeg valgte å bruke gruppeintervjuer for å få frem flest mulig synspunkter på mine spørsmål og samtidig spare tid. Ulempene kunne være at gruppemedlemmene påvirket hverandres meninger og at jeg dermed ikke fikk frem den enkeltes synspunkter. I følge Larsen (2007) kan en slik gruppekontroll være et element i den enkeltes grunnlag for dennes meninger og derfor interessant for resultatet. I tillegg ønsket jeg å se på læringsgruppene oppfatning av læreprosessen til medlemmene gjennom det å være gruppedeltagere. Det syntes derfor viktig å intervju studentene som gruppemedlemmer i en gruppesituasjon.

Larsen (2007) snakker også om at gruppeintervjuer kan være en fordel hvis man ønsker å få frem de felles meningene i gruppa eller eventuelle latente holdninger i gruppa. Hun tenker her på holdninger som man ikke er seg bevisst før andre i gruppa sier noe om det. I mine intervjuer opplevde jeg dette blant annet når gruppa snakket om hvordan de hadde opplevd prosessveiledningen.

Det var også eksempler på hvordan gruppemedlemmenes meninger påvirket de andres opplevelse, eller hvordan informantene formulerte, endret, korrigerende eller utdypet sine tanker og meninger etter at andre i gruppa hadde uttalt seg. Dette skjedde på tross av at disse gruppene hadde jobbet sammen over tid og ikke var satt sammen spesielt for denne anledningen. Jeg oppfattet det slik at de ikke hadde diskutert prosessveiledningen på denne måten tidligere, og det kom frem flere interessante tanker og synspunkter i løpet av intervjuet.

En annen viktig del av undersøkelsen handlet om gruppenes prosessveiledere og hvordan de eventuelt påvirket gruppenes og den enkeltes utvikling som leder og utøvelse av dennes ledelse. Dette var også bakgrunnen for valget om å intervju de to gruppenes prosessveiledere og ikke hvem som helst av prosessveilederne ved utdanningen. Det var ønskelig å få frem hvordan prosessveilederne og gruppene så på rollen som prosessveileder og hvordan den hadde fungert.

3.3 Valg av informanter

Tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD) ble innhentet. Informantene ble hentet fra det første kullet ved rektorutdanningen og ble gjennomført i deres siste semester, våren 2012. Jeg ønsket å intervju to prosessveiledere og medlemmer av læringsgruppene som de var veiledere for. Utvalgsriteriene for medlemmene i gruppene var at de skulle være av begge kjønn og fra ulike skoleslag. Det ble sendt invitasjon til seks (6)

medlemmer fra hver av to av læringsgruppene og deres prosessveiledere (to) i samarbeid med en administrativt ansatt i prosjektet. Utvelgelsen var det man kan kalle en ikke-sannsynlighetsutvelgelse og skjønnsmessig. Undersøkelsens mål er ikke å kunne generalisere, men mer å skaffe kunnskap om hvorvidt noen av rektorutdanningens metoder ga de resultatene man ønsket seg da man planla utdanningen (Larsen 2007). Prosessveilederne skulle være de som var de utvalgte gruppenes prosessveiledere i utdanningen. Totalt var det 12 informanter, seks (6) menn og seks (6) kvinner. Tre (3) av studentene var fra videregående skole og syv (7) fra grunnskolen.

Studentene mottok en invitasjon hvor de fikk vite hva hensikten med undersøkelsen var og hvordan, hvor og når den skulle foregå. Gruppemedlemmene i de to læringsgruppene og deres veiledere undertegnet en samtykke erklæring som de hadde med seg til intervjuet.

Informasjonen om undersøkelsen ble gjentatt muntlig i starten av intervjuene (informert samtykke, Kvale & Brinkmann 2009)

3.4. Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene foregikk i egne rom på studentenes siste samling før eksamen. Det ble brukt opptakerutstyr, noe informantene syntes var greit. Stikkord ble notert underveis, noe informantene ble gjort oppmerksomme på slik at de hele tiden visste hva som foregikk. Dette la grunnlag for en trygg og god atmosfære, noe deltagerne også bekreftet i oppsummeringen av intervjuene. Deltagerne bekreftet at de kom fra ulike skoleslag og begge gruppene bestod av ganske lik fordeling mellom kjønnene (Dalen 2004, Kvale & Brinkmann 2009 og Larsen 2007).

Som intervjuer ledet jeg samtalen, men lot samtalen løpe fritt mellom gruppemedlemmene. Hvis det var noe av det de fortalte jeg ville vite mer om, stilte jeg oppfølgings- og fordypningsspørsmål. Jeg fulgte samme prosess i intervjuene av de to prosessveilederne. Intervjuguiden som var laget på forhånd, var til nytte og gjorde ledelsen av intervjuet noe enklere. Jeg visste hva jeg var interessert i å få vite mere om, samtidig som det ga den tryggheten som var nødvendig for å kunne la samtalen flyte relativt fritt.

Intervjuene opplevdes positive og trygge i følge tilbakemelding fra informantene. Det ble opplevd som en samtale mellom likeverdige, og de stilte også spørsmål hvis det var noe av det jeg eller et av de andre medlemmene i gruppen sa som de ikke forsto eller var uenige i.

Informantene ga uttrykk for at de opplevde mine spørsmål som relevante og at intervjuet gjorde at de fikk reflektert over utdanningen og egen rolle.

Det var imidlertid krevende å følge med på samtalen og få med seg hva alle deltagerne sa, noe som også ga noen problemer i forhold til transkriberingen i etterkant, men dette kommer jeg nærmere tilbake til under avsnittet om transkribering. Jeg observerte at de ulike deltagerne tok ordet i ganske lik grad, men at det var behov for at jeg rettet direkte spørsmål til enkelte av gruppemedlemmene av og til for å sikre at alle fikk komme med sine synspunkter. De to gruppene var ganske like når det gjaldt aktivitetsnivå på deltagerne, men det kom frem at de hadde ulike opplevelser av bruken av prosessveileder og hva prosessveilederne egentlig skulle gjøre. Gruppemedlemmene hadde ikke helt lik bakgrunn og erfaring som skoleledere, noe som ga innholdet i diskusjonen et noe ulikt preg. Det var ulike tema som var fokus for de to gruppene og ikke minst var deres opplevelse av utdanningen ulik. Dette ga et større mangfold og et større grunnlag for arbeidet med å finne svar på problemstillingen.

De to prosessveilederne ble intervjuet hver for seg og fikk også en orientering om hva som ville skje og hensikten med undersøkelsen. Jeg satt igjen med mye informasjon og refleksjoner rundt deres rolle som prosessveiledere og hvordan dette hadde fungert i de ulike gruppene.

Det å intervju enkeltpersoner er noe ganske annet enn å intervju en gruppe. Det er for det første kun en person å forholde seg til for intervjuer, men det er en samtale mellom to. Det er like viktig å være åpen og lydhør i både gruppeintervju og intervju med enkeltpersoner, og la den som intervjues slippe til med sine refleksjoner på det du spør om. Det er det å få frem informant(e)s refleksjoner og egne formuleringer som er hensikten med hele intervjuet og grunnlaget for det videre arbeidet med prosjektet.

Bruken av intervjuer som datainnsamlingsmetode i en vitenskapelig undersøkelse er diskutert, og det er både fordeler og ulemper med både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer.

Kvale og Brinkmann (2009) nevner de mest vanlige innvendingene mot forskningsintervjuer, for eksempel dette at intervjuene ikke er objektive og at de er personavhengige. I forhold til det å gjennomføre både gruppe- og individuelle intervjuer, kan intervjueren bli personlig og få problemer med å være objektiv, men samtidig gir det en unik mulighet til å komme nær innpå personer og dermed kunne få frem mer og en annen type informasjon enn man ville gjort ved for eksempel en spørreundersøkelse. Det individuelle intervjuet vil gi større muligheter for

dette enn et gruppeintervju på grunn av antallet personer. Dette handler om intervjuerens profesjonalitet og bevissthet som forsker (Dalen 2004, Kvale & Brinkmann 2009 og Larsen 2007). En ulempe ved intervju av grupper kan være den kontrollen som gruppemedlemmene representerer i forhold til enkeltindividet. En slik gruppekontroll kan medføre at alle ikke er ærlige, samtidig som det også kan gi et positivt utslag ved meningsdannelsen i gruppa (Larsen 2007). Forskerens mulighet for å styre intervjuet og på den måten kunne sørge for at man kommer gjennom de aktuelle temaene for studien, er viktig for bredden av og dermed kvaliteten på undersøkelsen. Å få til dette kan være enklere i forhold til en person i stedet for en hel gruppe, men dette påvirkes av forskerens evne til å skape trygghet i intervjusituasjonen. Antallet intervjuobjekter vil også kunne påvirke mangfoldet i de innsamlede svarene og dermed forskerens grunnlag for resultater (Dalen 2004, Kvale & Brinkmann 2009 og Larsen 2007).

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det å intervju er et håndverk hvor intervjuerens kompetanse i det å intervju og i selve fagområdet er vesentlige faktorer for å lykkes. Ved å se på det som et håndverk, gis det også et bilde av en utøver som blir bedre jo mer han trener. Det å være en god lytter og en som kan stille de gode og åpne spørsmålene, er ferdigheter man kan øve opp. Erfaringer fra de første intervjuene kunne brukes i de siste intervjuene. Dette fikk betydning for både innhold og form og dermed også de funn som kunne hentes ut av intervjuene.

3.5 Transkribering

Jeg foretok selv transkriberingen av intervjuene, og markerte kjønn og om det var en ny eller den samme personen som snakket. Det kommer også frem hvem av dem som jobber i hvilken skole og begrunnelsen for å søke på rektorskolen i presentasjonen i starten av intervjuet.

Å transkribere et intervju slik at det presenterer det som faktisk ble sagt på en korrekt måte, er en utfordring. Intervjuet foregikk i en kontekst som vanskelig kan komme frem i transkriberingen, selv om det beskrives hvordan og hvor intervjuene foregikk og det legges inn kommentarer om informantens stemmebruk og annen non-verbal kommunikasjon. Det vil uansett bli intervjuerens fortolkning av det som ble sagt og den non-verbale kommunikasjonen som vil prege teksten. Dette kan reise spørsmål om undersøkelsens reliabilitet og validitet (se neste avsnitt). Det var viktig for å finne svar på problemstillingen

at teksten ble gjengitt ordrett (Kvale & Brinkmann 2009). Det var sentralt i forhold til problemstillingen å få frem deltagernes refleksjoner over bruken av prosessveiledere og den betydningen disse hadde for deres lederrolle og lederutvikling.

Samtidig er det også et etisk perspektiv i dette, som handler om både informantenes opplevelse av sammenhengen mellom de presenterte resultatene av undersøkelsen og forskerens troverdighet. Det vil være muligheter for at de refleksjonene og svarene som informantene kommer med, kan tolkes på en annen måte av andre forskere. Det er ene og alene min forståelse av min transkripsjon av intervjuene som ligger bak de funn og tolkninger av funn som presenteres i studien (Kvale & Brinkmann 2009).

I transkriberingen var det viktig å bevare konfidensialiteten og å anonymisere hvem som kommer med hvilke utsagn. Oppbevaringen av båndopptakene og transkripsjonene er også sentralt i forhold til konfidensialitet. Oppbevaring og sletting av materialet i etterkant av undersøkelsen er i henhold til NSDs krav.

3.6 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Når man snakker om validitet, tenkes det på undersøkelsens gyldighet eller relevans (Larsen 2007). De dataene som samles inn, må være relevante for det som undersøkes. Det betyr at det er viktig hva det spørres om og hvordan. En kvalitativ undersøkelse gir rom for å stille åpne spørsmål og ikke minst, oppfølgingsspørsmål (Larsen 2007). I denne undersøkelsen ble det stilt åpne spørsmål til informantene for å få frem deres syn. Det ble benyttet oppfølgingsspørsmål for å få grundigere og mer utdypende kunnskap om emnet.

Det er flere forfattere som diskuterer validitetsproblematikken. Dalen (2004) nevner flere, blant annet Kvale og Maxwell. I sin bok har hun spesielt fokus på fem kategorier validitet som hun henter fra Maxwell (Dalen 2004): deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Dalen (2004) drøfter validitet i forhold til forskerrollen, utvalg og metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger.

Mye av dette finner man igjen hos Maxwell (2005), som har laget en liste over trusler i forhold til validitet i forskningen og som man som forsker kan bruke for å sjekke validiteten av egen forskning; langvarig og gjentakende involvering, rik datamengde, validering av

informantene, forskerens tilstedeværelse/ inngripen, å finne feilkilder, triangulering og sammenligning, Jeg vil her ta for meg de punktene som er relevante for min undersøkelse.

Med langvarig og gjentagende involvering mener Maxwell (2005), slik jeg har forstått ham, at jo lengre man observerer og jo flere intervjuer man foretar, jo bedre og mere valid vil datagrunnlaget ditt være. I denne studien er det foretatt fire (4) intervjuer, hvor to av dem var i forhold til grupper på seks (6) personer. Det vil si at det ble intervjuet totalt 14 personer om det samme temaet, belyst fra ulike ståsteder. Intervjuene varte omtrent to (2) timer hver og foregikk over to dager, og var lange og grundige. Det kan alltid diskuteres hvorvidt dette er nok til å generalisere funnene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) avhenger antallet informanter av hva det er du vil undersøke. I forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene, vil datamaterialet i denne undersøkelsen kunne gi et grunnlag for å kunne belyse spørsmålet tilfredsstillende. Det vil ikke være uttømmende, men vil kunne si noe om hvordan disse 14 opplever spørsmålet i forhold til sitt studium. Noe av den kunnskapen studien gir, vil kunne være overførbart til lignende utdanninger.

I forhold til å validere informantene, er det sentralt alltid å sjekke systematisk ut at det du som intervjuer oppfatter, er korrekt; at du har forstått informantenes svar slik de har ment det. I tillegg ble svarene sjekket ut med det materialet (kravspesifikasjonen og studieplanen for studiet) som var en del av grunnlaget for undersøkelsen. Maxwell (2005) mener dette er den enkeltstående beste måten å korrigere egne oppfatninger mot informantenes oppfatning for derigjennom å sørge for at svarene blir de mest riktige i forhold til hva undersøkelsen vil ha svar på.

Forskerens tilstedeværelse i intervjuet handler om at man som intervjuer er til stede i intervjurommet og at dette kan påvirke for eksempel svarene fra informantene og stemningen i rommet. Informantene i studien ble muligens påvirket gjennom måten spørsmålene ble stilt på, hvordan og hvor intervjueren satt, kroppsspråket og så videre. Dette påvirket intervjuerens valg av nøytrale klær, hvor han plasserte seg i rommet og bruken av åpne spørsmål.

I følge Maxwell (2005) er det å identifisere og analysere negative data og feilkilder i undersøkelsen av stor betydning for undersøkelsens validitet. Det er viktig at man som forsker helt systematisk forholder seg til både data som bekrefter og avkrefter undersøkelsens hypoteser og forskningsspørsmål. Dette kan man gjøre gjennom de spørsmålene man stiller informantene, ved å være mottagelig for eventuelle korreksjoner fra informantene eller det de

formidler og ved å, gjennom hele forskningsprosessen, være etterrettelig og transparent i det man gjør (Kvale & Brinkmann 2009).

Triangulering handler om å bruke ulike metoder i en og samme undersøkelse. Dette kan, ifølge Maxwell (2005), redusere risikoen for feilanalyser og feilkilder i materialet.

Triangulering kan også gi rom for å generalisere resultatene i undersøkelsen. I denne studien har intervju vært en viktig metode ved siden av å studere og analysere studieplan og kravspesifikasjon for rektorutdanningen. Det ble gjennomført både gruppeintervju og individuelle intervjuer, noe som ga ulike krav og situasjoner å forholde seg til som intervjuer. Det vil også kunne gi et fyldigere grunnlag for studiens funn. Triangulering er imidlertid ikke en garanti for validitet i undersøkelsen, siden de metodene som brukes, kan inneholde samme muligheter for feiltolkning og feilkilder. Selv om det ble gjennomførte litt ulike intervjuer, var de allikevel såpass like at det kan diskuteres hvorvidt det gir noen garanti for validiteten. Det kan heller sees som et forsterkende element i en helhetlig vurdering av validiteten, men ikke som en garanti alene.

Maxwell (2005) trekker frem det å sammenligne den aktuelle studiens funn med andre lignende undersøkelser. Denne studien hadde ingen kontrollgruppe slik det er i for eksempel kvantitative undersøkelser. Dette kan medføre en usikkerhet i forhold til hvorvidt funnene kan gi de slutninger som er trukket. Det hevdes imidlertid ikke at studiens funn og tolkningen av dem, er gjeldende for alle rektorutdanninger eller lederutdanninger generelt, men at funnene er overførbare til lignende lederutdanninger og, ikke minst, i forhold til å kunne videreutvikle denne spesielle rektorutdanningen. Funnene vil også kunne gi et grunnlag for å gå videre med andre undersøkelser av hvordan bruken av prosessveiledere i utdanning virker inn på utviklingen av lederrollen/ rektorrollen.

De prosedyrer som finnes for intervjuundersøkelser, er fulgt, men som Maxwell (2005) sier; «*validity of your results is not guaranteed by following some prescribed procedure.*». Han mener at validiteten er avhengig av forholdet mellom mine konklusjoner og virkeligheten. Samtidig sier han også at det ikke finnes en metode som kan garantere at du har forstått dette!

Undersøkelsens funn og konklusjoner tar utgangspunkt i informantenes og min forståelse av den virkeligheten de var i i rektorutdanningen. Denne virkeligheten er heller ikke den eneste sanne virkeligheten, men jeg mener at mine funn allikevel er holdbare i forhold til utvikling

av denne spesifikke rektorutdanningen. Funnene vil også kunne ha overføringsverdi i andre rektorutdanninger som pr. i dag ikke brukes prosessveiledere.

Reliabilitet handler om pålitelighet og nøyaktighet (Larsen 2007). I denne undersøkelsen handler det for eksempel om at transkriberingen av intervjuene er grundig og nøyaktig. I tillegg er det også viktig at spørsmålene var presise og konkrete. Informantene gjorde seg ofte refleksjoner over de assosiasjoner spørsmålene skapte i forhold til temaet. Bruk av refleksjoner i intervjuene, kan ved første tanke gi en opplevelse av unøyaktighet og dermed kanskje gi et inntrykk av at dataene er lite pålitelige. Refleksjoner over spørsmålene ga imidlertid muligheter for fordypning og flere sider av spørsmålet ble belyst. En slik fremgangsmåte vil kunne gi et mere nøyaktig og pålitelig bilde av situasjonen nettopp på grunn av denne grundigheten.

Det er sentralt i forhold til undersøkelsens reliabilitet at de dataene som samles inn, behandles nøyaktig og grundig. Dette ble ivaretatt gjennom en grundig gjennomgang av de innspilte intervjuene og transkriberingen i etterkant av intervjuene. I tillegg ble det tatt notater underveis i intervjuet for å sikre mest mulig informasjon og et godt grunnlag for tolkningen av dataene i etterkant av intervjuene.

De refleksjoner gruppene gjorde over spørsmålene i intervjuet, gjorde at muligheten for å finne svar på problemstillingen, ble større. Nøyaktigheten i svarene kan diskuteres når man tenker på at antallet informanter ikke var så stort, men samtidig er fordypningen og grundigheten i informantenes refleksjoner godt dokumentert gjennom opptakene og transkriberingen av intervjuene.

Hvorvidt en annen forsker ville fått de samme svarene på de samme spørsmålene i samme setting og med de samme informantene, kan være vanskelig å finne svar på (Kvale & Brinkmann 2009). Gjennom spørsmålene og deres relevans til det undersøkelsen vil finne svar på og intervjuerens åpne holdning til informantenes svar, vil en annen forsker kunne få de samme svarene på de samme spørsmålene rent innholdsmessig. Selv om ulike personer kan gi ulike signaler og forklaring, vil emnet vær det samme og informantenes opplevelser vil være de samme. En ny undersøkelse vil kunne gi de samme svarene, men antagelig med en enda dypere forståelse av de samme spørsmålene.

3.7 Koding og analyse av funn

I kvantitative undersøkelser er det vanlig med bruk av tabeller og figurer for å illustrere funn. Dette er ikke like vanlig i kvalitative undersøkelser som denne, men det var allikevel nyttig å systematisere den informasjonen som kom inn (Larsen 2007).

Det finnes ulike måter å gjøre analyse av kvalitative data på, for eksempel beretningsanalyse, diskursanalyse og konversasjonsanalyse (Larsen 2007). Beretningsanalyse er å se på historiens forløp, innhold og oppbygging av fortellingen, mens diskursanalyse handler om å analysere den måten gruppen snakker sammen på. Konversasjonsanalyse handler om å analysere en samtale, både det sagte og det usagte. Analysetilnærmingen i denne undersøkelsen var det man kaller meningsanalyse, hvor mønstre, sammenhenger, fellestrekk og ulikheter i dataene ble identifisert (Larsen 2007).

En form for meningsanalyse, eller meningsfortolkning er hermeneutikk. Gilje og Grimen (1993) snakker om fenomener som meningsfulle, det vil si at de uttrykker en mening eller har en betydning for oss. Fenomener kan være handlinger, tekster, malerier eller lignende. For at vi skal forstå de meningsfulle fenomenene, må vi fortolke dem (Gilje & Grimen 1993). Hermeneutikken er svært relevant for samfunnsvitenskapene og kvalitativ forskning siden disse nettopp prøver å forstå og forklare ulike fenomen.

De meningsfulle fenomenene er ifølge Gilje og Grimen (1993) bare forståelige i den sammenhengen eller konteksten de forekommer. Veiledningen i denne studien gir derfor mening i den sammenheng, utdanning for rektorer, som den forekommer i. Det er veiledning som fenomen i denne spesielle rektorutdanningen som er interessant. Samtidig er det viktig å få frem hvorvidt den påvirker studentenes ledelseskompetanse og anvendelse av denne i en annen sammenheng, nemlig i deres jobb som leder i skolen. Dette er et eksempel på den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen 1993 og Kvale & Brinkmann 2009), som peker på sammenhengen mellom det vi skal fortolke, vår forforståelse og den sammenhengen fenomenet foregår i. Når vi fortolker, beveger vi oss stadig mellom vår forforståelse og det vi skal fortolke eller mellom kontekst og det vi skal fortolke. Dette blir viktig i vår begrunnelse av vår fortolkning av fenomenet. Den forforståelsen jeg bringer med meg inn, blir viktig i min fortolkning av fenomenet, samtidig som konteksten for veiledningen også er sentral. Selv om denne fortolkningen og forståelsen er gitt av denne spesielle konteksten, betyr ikke det at fortolkningen ikke kan anvendes i andre og liknende situasjoner. Dette gir studien mening.

Med bakgrunn i dette ble funnene analysert i forhold til forskningsspørsmålene for å finne mulige meninger, eller måter å forstå de mønstre som kunne sees og som blir presentert i funn. Ved å se på de enkelte delene av veiledningen av studentene, fikk man et bilde av studentenes utvikling som ledere i skolen. Forståelsen av de enkelte delene av helheten gir en ny forståelse av helheten og så videre (Kvale & Brinkmann 2009). Dette gir forhåpentligvis ny kunnskap som igjen kan utforskes og vi befinner oss dermed i den hermeneutiske sirkel.

Som forsker må man ha en bevissthet om hvordan man skal forstå teksten man har foran seg etter gjennomføringen av og transkriberingen av intervjuene. Det er viktig å ivareta taushetsplikten i forhold til informantene og innholdet i den informasjonen man sitter med (Kvale & Brinkmann 2009), samtidig som man også gjør en vurdering av hvor dypt og kritisk man kan analysere intervjuene og om de som ble intervjuet skal ha noe å si i forhold til hvordan uttalelsene kan tolkes. Eventuelle konsekvenser for informantene ved at resultatene offentliggjøres, er også sentralt å ha med i vurderingen. Et annet interessant spørsmål er hvem som eier den riktige forståelsen av et utsagn, den som kom med utsagnet eller forskeren som tolker det (Kvale & Brinkmann 2009). I denne rapporten er informantene ikke tatt med i analysen av intervjuene. Denne vurderingen og vurderingen av om resultatene kan skade informanten eller andre på noe vis, er foretatt av forskeren og det er tatt de nødvendige anonymitetshensyn ved skriving av rapporten.

4.0 Presentasjon og analyse av data

4.1 Innledning

Det er problemstillingen og forskerspørsmålene som danner rammen for presentasjonen av dataene og analysen av dem. Under hvert av forskningsspørsmålene a, b og c presenteres og analyseres de ulike dataene ved hjelp av sitater fra intervjuene. Funnene som utvikles fra dataene, blir presentert og analysert til slutt under hvert forskningsspørsmål. Etter hvert forskningsspørsmål gjøres en oppsummering. Funnene som trekkes ut av dette, presenteres og drøftes i kapittel 5.

4.2 Presentasjon og analyse av dataene

Som en innledning til presentasjonen av dataene og analysen av dem, vil jeg trekke frem problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det var disse som var utgangspunktet for innholdet i intervjuene og hva som har vært viktig i forhold til spørsmålene om hva som ble undersøkt og hva man ville finne svar på (Kvale & Brinkmann 2010).

Problemstillingen lød som følger:

Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i utdanningen?

og forskningsspørsmålene:

- a. Hvordan opplever studentene den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
- b. Hvordan opplever veilederne den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
- c. Hvordan opplever studentene at veiledningen påvirket egen ledelsesutøvelse?*

4.2.1 Forskerspørsmål a: Hvordan opplever studentene den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?

Utgangspunktet for undersøkelsen var, som tidligere sagt, at veilederne skulle delta i studentenes utvikling som ledere både faglig og i forhold til utvikling av studentenes egen ledelsesutøvelse. Det ville være interessant å finne ut hvorvidt studentene opplevde at veiledningen påvirket deres ledelseskompetanse og dermed deres ledelsesutøvelse, siden det ble lagt vekt på denne organiseringen i løsningsforslaget til rektorutdanningen. Det foregikk veiledning av studentene både individuelt og i gruppene.

Under dette forskningsspørsmålet presenteres studentenes opplevelse av den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene, hver for seg. Refleksjon var en viktig del av utdanningen og veiledningen, og studentenes opplevelse av dette presenteres også her.

Studentenes opplevelse av den individuelle veiledningen

Det kom frem i intervjuene at studentene var delte i sin oppfatning om hva slags veiledning de hadde fått. I diskusjonen som oppstod mellom informantene kom blant annet følgende utsagn:

: «...vi har sikkert brukt X⁶ som veileder på litt forskjellige måter»,

«(jeg)har fått tilbakemeldinger og arbeidsverktøy som jeg har kunnet bruke når jeg skal fullføre mitt skoleprosjekt».

»det har vært heller mer sånn skriveteknisk».

»Jeg har ikke opplevd noe annen veiledning enn det jeg har fått i forhold til de prosjektnotatene»

: «...men jeg har ikke fått noen tilbakemelding på at jeg som leder heller burde ha jobba med det og det»

«jeg visste ikke at det skulle være noe sånt en gang».

Studentenes oppfatning av hva de hadde fått veiledning på preget intervjuet. De omtalte oftest og tydeligst den veiledningen de fikk på prosjektnotater eller andre skriftlige oppgaver. En av dem sier til og med at han ikke har visst at det skulle være en annen type veiledning enn den

⁶ X er kvinnelig veileder, Y er mannlig veileder

han hadde fått på oppgavene. En annen informant mente at hvis veiledning på dem som ledere skulle hatt noen hensikt, måtte veilederne besøkt dem på skolene og sett hvordan de utøvde praktisk ledelse i sin arbeidshverdag, men som han uttrykte det:»... *men hvis det er sånn at (veiledningen, min tilføyelse) også skal være opp mot den praksisen vi har, så burde jo de sette seg inn i den enheten vi leder sånn at de kan relatere til det...*».

Studentenes opplevelse av gruppeveiledningen

Det at man ikke hadde bare seg selv å tenke på, men også gruppa og veilederne, gjorde ting mer forpliktende, i følge studentene. Utsagn som « *trygghet og ansvarsfølelse å skulle tilhøre ei gruppe*» og «*Det du får her på samlingene er mye mer enn det du får i boka*» bekrefter viktigheten av gruppene og samlingene. En av de kvinnelige informantene sier at det var « *forventninger fra gruppa om å møte opp*». Samtlige studenter påpekte hvor viktig gruppa hadde vært for læreprosessen i studiet. De utfordret hverandre og «presset» hverandre til å jobbe og delta aktivt i gruppa og med studiene. Samtidig ga de uttrykk for at gruppene var svært viktige for at de kom seg videre med arbeidet med oppgaver og hadde tro på eget studiearbeid. Det opplevdes forpliktende å skulle møte opp og gjøre oppgaver og delta i diskusjoner. Studentene uttrykte at gruppene også ble et «pusterom» i hverdagen. De gledet seg til samlingene og det å se og snakke med medstudentene:

»*Jeg gleder meg veldig til samlingene-gir så mye å treffe de andre igjen...*»

Studentenes opplevelse av veiledernes betydning for veiledningen

Informantene trakk frem veiledernes tilgjengelighet og raske og konstruktive tilbakemeldinger som en viktig del av veiledningen. De hadde faste avtaler og tilbud om veiledning på hver samling, i tillegg til at de fikk veiledning på epost og telefon. Veiledningen på arbeidskravene opplevdes grundig og ble gitt individuelt. En informant sier: «*jeg syns jo, jeg har vært veldig fornøyd med veiledningen hennes, ho har vært tilgjengelig hele tiden, sender epost og får raskt svar*». En annen av informantene sier: «*De er veldig gode veiledere, gode tilbakemeldinger*». Dette utsagnet bekreftes også av en annen informant: »*Henta frem i meg det som jeg synes er en diger bomulldott*».

En av studentene påpekte at vedkommende var skeptisk til veiledning som sådan i utgangspunktet; «*de(veilederne, min kommentar) er for snille*». Dette var et synspunkt han tok med seg inn i denne utdanningen fra tidligere erfaringer. Andre informanter derimot sa at

det å ha en fast veileder skapte trygghet og utvikling av dem selv som ledere. Studentene påpekte at de hadde fått økt kompetanse og faglig påfyll gjennom studiet. Det ble presisert at studiet ikke hadde vært det samme uten veilederne.

4.2.2 Forskerspørsmål b: Hvordan opplever veilederne den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?

Veilederne oppfattet veiledningen både på samme måte som studentene og også noe annerledes enn dem. De var begge opptatte av at de var veiledere i forhold til studentenes prosess i studiet, med tanke på oppgaveløsning og utvikling som ledere. Den ene av veilederne (Y) sa at han «*ser til Handal og Lauvås-tenkning*» og assosierer dette med kollegaveiledning. Han «*bygger relasjoner som er gode å ha senere*». I presentasjonen under presenteres veiledernes oppfatning av den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene hver for seg.

Veiledernes opplevelse av den individuelle veiledningen

Både veileder X og Y trakk frem at det var i forhold til oppgavene i studiet de veiledet. Dette gjaldt både i gruppene og i den individuelle oppgaveveiledningen. I så måte var de på linje med studentene:

Veileder X:

«Slik jeg har opplevd det, ligge den individuelle prosessen veldig knyttet opp til prosjektet (oppgave i studiet, min kommentar). Mye frem og tilbake på mail med mange. Mange bruker meg ikke i det hele tatt. Da går det på å diskutere oppgaven deres.» og «Få av mine studenter som har kommet med utfordringer på egen arbeidsplass utenom det som er knyttet til eget utviklingsprosjekt».

Veileder Y(om individuell veiledning):

«Jobber tett rundt arbeidskravene».

De ga i tillegg uttrykk for at de mente de også hadde jobbet med studentenes egen utvikling som ledere gjennom veiledningen. Dette kom til uttrykk blant annet i hvordan de oppfattet seg selv og egen rolle. Det var her ulikheten i studentenes og veiledernes oppfatning av veiledningen kom tydeligst frem.

I forhold til den individuelle veiledningen, som i all vesentlighet dreide seg om veiledning på oppgaver og den enkeltes skoleprosjekt, brukte de mye mail og telefon, men ga også veiledning i samtaler på samlingene. Det var studenter som ikke tok kontakt for å avtale veiledning, men da sendte de ut påminningsmail. De mente dette var studentenes ansvar, men at de sa at de var der hvis de trengte hjelp.

Veileder Y fortalte at det var ulikt hvordan de brukte henne:

«.. Mye frem og tilbake på mail med mange»,

«..når jeg er individuell veileder, er jeg mer personlig inne i prosessen».

«... ligger den individuelle prosessen veldig knyttet opp til prosjektet (studentenes skoleprosjekt, som er en oppgave de har jobbet med under hele studiet, min kommentar)

«da går det på å diskutere prosjektet deres».

«Jeg kontakter de på den måten at.. Vært i siste liten, hjulpet de. Går ikke på hver enkelt. Sender ut generell mail.» (veileder X).

Slik det fremkommer i intervjuene, ser det ut til at begge veilederne er opptatte av å gi studentene en retning i arbeidet, å lede de videre gjennom å formidle av sin egen kunnskap og kompetanse og at dette er veiledning slik de ser det. X snakket om at han i veiledningen ga studentene en retning, at de hadde noe de skulle gjennom som han ga de veiledning på.

Veiledernes opplevelse av gruppeveiledningen

Begge veilederne var klare på hva som hadde vært hensikten med å jobbe i læringsgruppene. Hovedhensikten her var å få til best mulig læring og forståelse for det teoretiske stoffet og hvordan studentene eventuelt kunne anvende dette i egen jobb. For å få til dette, hadde de gått frem på ulikt vis og ved hjelp av ulike typer oppgaver. De veiledet og bidro til refleksjon over oppgavene og det teoristoffet som ble presentert i forelesningene.

Veileder Y sa det slik:

».. i gruppene opplever jeg at jeg skal bistå til å sette i gang prosesser. I læringsgruppene blir det mere å bidra til at de kommer i gang med sine læringsøkter».

«Å ikke være for konkluderende, for styrende i diskusjonen, men at vi har rammene og at vi kommer i gang og får fremdrift i gruppediskusjonen.»

Veileder X sa:

«Vår jobb er å få til en god relasjon i enkeltgrupper slik at de kan støtte hverandre»

«Jeg setter i gang prosessen i begge gruppene. Være pådriver i prosessen.»

Veilederne så ut til å være enige om hva som var hensikten med gruppearbeidet og hvordan de skulle få dette til. De så ut til å ha tro på det læringsarbeidet som skjedde i gruppa i forhold til studentenes utvikling og læring. Deres jobb som både pådrivere og det å la gruppene arbeide seg frem til selvstendige «løsninger», var viktige for begge veilederne, men de så også ut til å være klar over at de kunne være for styrende til tider.

Veiledernes oppfatning av egen rolle og betydning for studentene

På spørsmål fra intervjuer om hvordan de oppfattet egen rolle (som veiledere) og hvordan de hadde lyktes med dette, kom det frem ulike momenter hos de to veilederne. Veileder Y var klar på at han oppfattet seg selv som veileder og ikke som coach. Med det tenkte han på at å være veileder blant annet handlet om grad av styring av samtalen, mens for ham var det å være coach å være mindre styrende i samtalen:

»..gir de mer en retning enn jeg ville gjort som coach», og «Noe, tenker jeg at jeg er det, andre ganger..».

Siden han oppfattet seg selv som til tider styrende, kunne det se ut som om dette var et viktig moment for ham når han snakket om det å veilede og det å coache og hvor han plasserte seg selv.

Veileder X snakket også om at hun var litt styrende i veiledningen:

»Der er det mange verktøy. Et som er viktig, er kontrakt. Blir litt styrt«.

Hun trakk også frem at det var som veileder hun «kontrakterer: Hva vil dere ha ut av dette?». Hun sa hun hadde laget seg en egen definisjon av hva det ville si å være coach og veileder: *»Når jeg er veileder, har jeg kunnskap å gi videre, kanskje mer, innenfor samme*

område... da deler jeg den kompetansen». Og videre som coach: «.. min jobb er å få den personen til å snakke med sin egen utfordring».

Det kan se ut som om de begge mente at det å være styrende ikke var så positivt, men at det var nødvendig for å få fremdrift i arbeidet, eller prosessen, i gruppa. Det kom også frem at det å være styrende eller ikke, var en av forskjellene på det å være coach eller veileder, slik de oppfattet dette. De så begge ut til å være opptatte av at det å veilede handlet om å sette i gang utviklings- og læringsprosesser i gruppene og hos den enkelt, mens det å coache mer handlet om å bidra til at den andre diskuterte med seg selv om sin egen situasjon. De mente derfor at det å veilede var det de gjorde blant annet ved å være pådrivere i forhold til diskusjoner og refleksjoner i gruppene.

Veileder Y sa det slik:

»(vi) skulle bidra til å sette i gang prosesser, dels at de leder sjøl-sørge for at målene er klare, sette rammene for diskusjonene».

».. jeg oppfatter meg sjøl som en prosessveileder».

«.. når jeg er prosessveileder, er når jeg dytter prosessen videre».

Begge veilederne var veldig klare på egne roller og på at de vekslet mellom å være veileder og coach. Den kvinnelige veilederen (X) formulerte seg på denne måten: *«Når jeg er veileder, har jeg kunnskap å gi videre, kanskje mer innenfor samme område veileder-lærer, da deler jeg kompetanse. Når jeg veileder, står jeg ved siden av og så ser vi på utfordringene fra samme posisjon... jeg kan ikke veilede en ingeniør, men jeg kan coache en».*

Når det gjaldt spørsmålet om å være coach eller veileder, ga veileder X imidlertid uttrykk for at han oppfattet seg selv mer som veileder enn som coach, og at hans styrke nok lå i det å veilede. Han hadde en klar formening om forskjellen på det å være veileder eller coach:

«Jeg er veileder!»

»I veiledning er du mye mer åpen... gir de mye mer en retning enn jeg ville gjort som coach.»
»(jeg skal)veilede i prosessen- de skal gjennom noe-vi har noe vi skal gjennom- er prosessveiledning».

Veilederne var opptatte av de relasjonene de hadde utviklet til studentene og at de brukte ulike måter å være veiledere på avhengig av kontekst og person. *Veileder X* ga uttrykk for at de ulike veilederne hadde ulik bakgrunn og derfor jobbet ulikt. For ham virket dette ikke som noe som kunne være problematisk, men heller bare en konstatering av de faktiske forholdene. Han påpekte at de snakket mye sammen for å samkjøre seg, men så « *er det jo hvem vi er – i bunnen* », som var med på å bestemme hvordan den enkelte jobbet.

Som tidligere nevnt, mente de selv de hadde vært pådrivere for både å iverksette og holde i gang læringsprosessene i gruppene i forhold til arbeidskrav, dagens oppgaver og til studentenes personlige utvikling. Som veileder i disse prosessene må man også være forberedt på å møte motstand fra studentene. Det å skulle endre sine oppfatninger og forståelse av ulike situasjoner og problemer kan være smertefullt for mange. Veileder X sier det slik:

«jeg tror det å være i bekvemmelighetssonen, da siler du det du har sagt.. hvis du ser på prosjektet-folk sier de samme tingene. Så hvis du skal bli rokka ut.. så.. det er ubehagelig. Det gjør du bare hvis noen står og puster. Det er denne flytteprosessen- du får ikke flytta noen som ikke vil!»

«Jeg har en følelse av at den (prosessen, min kommentar) har vært veldig spennende! Den har gått i bølger. Det har vært motstand og de har møtt veggen. Og det vil jeg si at det har vært, på mange måter har det vært en god læringsprosess.»

«Jeg tenker sånn, som prosessveileder/ gruppeleder eller hva vi er, må du på en måte tåle motstand, du må tåle at de sier du duger ikke, du må tåle det, du må tro på at dette er ikke noe som skjer der, men det skjer når de/ du er presset over tid.»

«... de vil helst slippe unna, de ikke gidder, ikke fått noe igjen, synes ikke denne arbeidsformen er god. Men det er helt normalt.»

«Såne prosesser som vi driver, de må drives hver gang.»

Veileder X pekte her på både veilederne og studentenes prosess. Det kom tydelig frem at det å være veileder kunne være en tøff jobb, men at dette var en del av deres oppgave for å drive studentenes prosesser fremover. Begge veilederne var opptatte av det å være rollemodeller for studentene i forhold til hvordan de kunne gjøre dette i forhold til egen jobb (skoleprosjektet o.a., min kommentar). Måten de jobbet på i gruppene, var tenkt å skulle gi studentene eksempler på hvordan de selv kan jobbe i forhold til egne ansatte:

»vi har sagt, mange ganger, det at vi jobber slik, at dette skal—gi dere oppgaver i grupper—denne måten å jobbe på, så skal det være ting dere kan ta med dere ut. Og det vet vi at noen har gjort... ikke alle selvfølgelig.»(veileder X).

« ... kan de bruke når de kommer hjem. Det som har kommet frem i de faglige temaene.»(veileder Y).

Veilederne var bevisste på å bruke refleksjon i både den veiledningen som foregikk i gruppene og i den individuelle veiledningen. Den ene av veilederne forklarte refleksjon på denne måten: *»Vi må reflektere over handlingene våre, eller det vi kaller pedagogiske refleksjoner»*. Videre sier hun: *« Vi snakker om teoretisk refleksjon, hypoteser opp mot teori, eller vi forbereder noen som skal hjelpe hverandre: metarefleksjon eller konseptuell refleksjon, ... og «En refleksjonssamtale må faktisk struktureres, og det finnes metodikk for det»*. Veilederne ga også klart uttrykk for at de brukte refleksjon som (arbeids)verktøy i andre sammenhenger enn i direkte veiledning.

Veilederne påpekte at de synes det var viktig at studentene lærte seg å reflektere over det faglige innholdet, sin egen ledelseskompetanse og de erfaringene de gjorde om sammenhengen mellom teori og praksis. Veilederne mente at det å reflektere var nyttig for studentene i deres læringsprosess, men ga uttrykk for at de av og til var usikre på hvor mye de kunne «gå studentene på klingen» når de for eksempel erfarte at studentene *«møtte seg selv i døra»* og måtte revidere egen oppfatning ut fra det de lærte i studiet. Veileder X sa følgende om dette:

«vi tror litt på styrte prosesser... i lærende prosesser i skolen og i lærende organisasjoner som jo skolen er, så er det et veldig viktig ord og det er refleksjon. Vi må reflektere over handlingene våre. Og det å reflektere over handlingene våre, eller det vi kaller pedagogiske refleksjoner, det er veldig vanskelig å få til fordi at veldig mange mennesker, når vi setter ned for å snakke om noe, så blir det parallellhistorier i stedet».

Det ser ut til at både studenter og veiledere opplevde at refleksjon hadde vært en stor del av studiet og at de opplevde det som nyttig, med ett unntak. Ingen hadde brukt dette med prosessreferat i forhold til egen læringsprosess og som hjelpemiddel i refleksjonen. Det ble sagt at dette ikke var trukket frem som noe man kunne gjøre. Refleksjonen ser ut til å ha vært muntlig og i tilknytning til konkrete oppgaver og spørsmål i gruppene. Dette er ofte effektivt

og utviklende, men skriftliggjøring kan ofte oppleves som en forsterkende faktor i prosessen. Det gir også en mulighet til å gå tilbake og se sin egen utvikling i egen læringsprosess.

4.2.3 Oppsummering i forhold til forskningsspørsmål a og b

Det ser ut til at studenter og veiledere har sammenfallende opplevelser av nytten av prosessene i gruppene og den rollen veilederne hadde som pådrivere i forhold til arbeidet med for eksempel oppgaver, men at opplevelsen av veiledernes rolle i forhold til studentenes utvikling som ledere, er noe ulik mellom de to informantgruppene og innen studentgruppen.

Slik det sies i intervjuene, er det vanskelig å finne noe klart svar på om dette skyldes mangel på informasjon og klargjøring fra veiledernes side. Det er ikke utenkelig at dette kan være en medvirkende årsak til den ulike forståelsen av veiledernes oppgaver og rolle. Både veiledere og studenter påpekte at veien ble til mens man gikk og at dette første kullet med studenter var «prøvekaniner». Det kan også handle om at studentene fortsatt var i utdanningen da intervjuene ble gjennomført og at det slik sett kunne være vanskelig å se hvordan veilederne hadde påvirket dem. Flere av studentene påpekte at de ikke hadde klart å fullføre studiet uten veileder og at veilederne drev dem videre, men det er en mulighet for at de ikke vurderer dette som en del av eller et resultat av prosessveiledningen.

Det kan se ut som at noen av studentene ikke har sett på det arbeidet som veilederne gjorde i gruppene som veiledning i forhold til deres lederrolle, men kun som veiledning på oppgavene. Samtidig trakk andre av studentene frem at den måten veilederne hadde jobbet på, var eksemplarisk i forhold til hvordan de selv ville jobbe i forhold til eget personale og at noen av dem også hadde gjort bruk av noen av de øvelsene de selv hadde vært med på i studiet. Hvorvidt dette skyldtes uklar kommunikasjon om det som foregikk og hensikten med arbeidsformen, eller om det handlet om ulikt syn på arbeidsmetodikk hos de ulike gruppene, var vanskelig å finne et helt tydelig svar på ut fra intervjuene.

Det kan se ut til at selv om det har vært uklart hva som skulle være veiledernes oppgaver og rolle, opplevdes deres tilstedeværelse og den jobben de utførte som sentral i forhold til hvordan studentene har opplevd verdien av utdanninga. Veilederne har påvirket studentenes fremdrift i arbeidet med de ulike oppgavene som skulle gjennomføres i utdanninga og de har også i noen tilfeller gitt studentene en opplevelse av å ha lært noe de kan bruke i jobben og som har medvirket til at de opplevde en større mestringsfølelse som ledere.

De forhold som kommer frem her, kan forstås dit hen at utdanningen har vært verdifull og utviklende for studentene (og veilederne), men at den også har vært krevende. Det kan se ut for at det er ulik opplevelse av hvor viktig veiledningen har vært for den enkeltes utvikling som leder og forståelse av egen utøvende ledelse, men at det er liten forskjell i studentenes opplevelse av den faglige veiledningen. Intervjuene ble foretatt i utdanningens siste semester og studentene var sterkt opptatte av og fokuserte på eksamen og prosjektoppgaven. Dette, sammen med mangel på avstand i tid til utdanningen, kan påvirke studentenes opplevelse av utdanningens direkte påvirkning på egen ledelseskompetanse og praksis.

Det var en del erfaringsutveksling, spesielt i gruppene, i forhold til både egen jobb og studiet. Dette ser ut til å ha vært viktig for alle studentene og har nok vært en vel så viktig del som det faglige utbyttet fra forelesninger og møtet med egne veiledere.

Noe av det som var mest tydelig i forhold til dette forskerspørsmålet, var at veilederne og studentene hadde ulik oppfatning av hva slags veiledning som ble gitt; veiledning i forhold til faglig utvikling og oppgaveløsning eller veiledning i forhold til studentenes utvikling som ledere. Det det var enighet om blant studentene, var at veilederne hadde hatt en verdi for innholdet i studiet og den enkeltes gjennomføring og utvikling. Det samme hadde medstudentene i gruppene hatt.

4.2.4 Hvordan opplever studentene at veiledningen påvirket egen ledelsesutøvelse?

For studentene ble det viktig å bruke gruppa som sparringspartner og/ eller refleksjonspartner. Studentene ga klart uttrykk for at de hadde fått mye ut av det å reflektere og å bruke refleksjon som arbeidsverktøy også i egen personalgruppe. En av informantene sa det slik: *«Fått et større repertoar når det gjelder refleksjon»*. Videre sier han at det ikke er noe han bruker hele tiden, *«men som ligger der. Det har gitt meg trygghet.»*

Noen av studentene påpekte at veileders tilbakemeldinger bidro til refleksjoner i gruppene og også hos den enkelte student, men at dette ikke nødvendigvis var knyttet til dem selv som ledere, eller ble opplevd av studentene som å være knyttet til deres egen ledelsesutøvelse. En av studentene ga uttrykk for at han ikke hadde opplevd at det han hadde lært på studiet, fikk umiddelbar virkning på hans lederadferd: *«kan ikke si at det jeg har fått her, har hatt umiddelbar virkning på det jeg gjør i jobben»*. Det ble imidlertid også gitt uttrykk for at de

hadde tatt med seg det de har lært tilbake til egen jobb: «... *men jeg føler stadig at både i felles personalmøter, i møter med enkeltpersoner, så har jeg fått en ballast her som jeg stadig tar frem*». Begge disse uttalelsene kan sees på som uttrykk for studentenes forståelse av veiledning og hva veiledning er. Det kan virke som om den ene av dem ikke helt har forstått at veiledning handler om en prosess og at utviklingen av deres ledelseskompetanse blant annet skjer gjennom denne prosessen. En slik forståelse, eller mangel på forståelse, vil også være viktig i forhold til det å lede eventuelle endringsprosesser i egen skole. En viktig del av en skoleleders hverdag handler om det å lede endringsprosesser, og studentenes prosjektoppgave tar direkte utgangspunkt i et utviklingsarbeid ved deres egen arbeidsplass.

Forventningene om at endringer skal skje raskt og ikke gis den tid endringer ofte trenger, kan også påvirke hans læringsprosess i forhold til fagene i studiet generelt. Dette kan gi signaler om en mangelfull forståelse av hva læring og endring handler om og dermed få innvirkning på hans egen prosess, hvordan han forholder seg til medstudenter og medarbeideres utvikling og eventuelle endring.

I motsetning til denne ene studenten, som kanskje gir uttrykk for flere av studentenes opplevelse, var det flere studenter som ga uttrykk for at de hadde opplevd å kunne bruke det de hadde lært direkte inn i eget arbeid som leder i egen skole og i egen læringsprosess i studiet. Både studiet og arbeidet som leder kan oppleves «enklere» for denne gruppen av studenter da det kan være enklere for disse å se hensikten med det de gjør og arbeider med i studiet i forhold til egen arbeidssituasjon. Det er også mulig at dette kan skyldes at de hadde en annen bakgrunn enn sine medstudenter eller at de var skoleledere ved et annet skoleslag.

Det kan være en slik forståelse studentene ga uttrykk for når de uttrykte at veilederne var gode rollemodeller for hvordan de for eksempel kunne lede personalgruppene sine i møter o.l. når de ledet gruppene eller klassen. En av veilederne hadde klasseledelse som spesialkompetanse og måten hun ledet gruppene på, ble trukket frem som noe å lære av og noe de mente de kunne tatt med seg tilbake til egen jobbutførelse og jobbhverdag: «*Føler at jeg har kunnet bruke det jeg har lært helt direkte og konkret*». På den andre siden formidlet noen av dem at de ikke opplevde at de hadde vært så mye sammen med sin veileder og sett vedkommende i ulike ledersituasjoner, at de så på veilederen som en rollemodell for egen ledelsesutførelse eller kompetanse. «*Jeg føler at min tid sammen med Y har vært for liten til at jeg klarer ta det opp og gjøre det til mitt.*»

En av informantene opplevde at hun hadde fått mye ny kunnskap om ledelse, men at hun ikke hadde tid til å drive med ledelse i egen skole: *fått mye på ledelse, har ikke tid til å drive med ledelse.*» Dette kan ha vært et uttrykk for manglende forståelse hos denne studenten for hva hun hadde fått kunnskap om eller hva ledelse er. Hun kan ha hatt en forståelse av at ledelse er «noe spesielt» som hun opplevde ikke å ha fått, uten at det ble presisert hva hun la i ledelse i denne sammenhengen. Samtidig kan det ha vært uttrykk for en frustrasjon over egen jobbsituasjon og/ eller studiesituasjon og hvor matnyttig studiet egentlig har vært for henne. Det kan være at hun gir uttrykk for det noen av studentene opplevde som mangel på lite konkret kunnskap i forhold til egen situasjon, jfr. neste avsnitt.

Det ble gjennomført ulike typer øvelser på samlingene, som for eksempel rollespill med metarefleksjon og et dialogspill. Studentene opplevde ikke alltid dette som ferdighetstrening i forhold til hvordan de utøvde ledelse., men mer noe de gjorde for å belyse gruppa og det de arbeidet med i øyeblikket. Øvelsene ble stort sett oppfattet som lærerike og at de førte til nyttige diskusjoner i gruppene. En av mennene sa at *«det har vært noen ideer som har blitt eksemplifisert»*.

Flere av studentene ga uttrykk for at de opplevde at utdanningen ikke var praktisk nok. De mente det var for mye teori og eksamener og for lite som konkret gikk på deres hverdag som skoleledere. De ønsket seg flere praktiske øvelser rettet mot egen arbeidshverdag. Studentene nevnte for eksempel at de gjerne ville hatt konkrete øvelser i det å gjennomføre vanskelige samtaler med egne medarbeidere eller andre, men det hadde de ikke hatt. Noen nevnte at de allerede hadde brukt noen av de øvelsene de hadde hatt på samlinger i studiet i egen personalgruppe, og at disse øvelsene var en del av det utvidede repertoaret de hadde fått gjennom studiet. Som to av studentene sa om det å lære nye metoder og å trene i gruppene:

«... er de gangene de har lært oss nye metoder, noen av de morsomste gruppene vi har hatt, er jo når vi har brukt gruppene til å trene, at de har lurt oss inn i noe på en måte».

..., men vi har også hatt veiledning i forhold til de gruppeøvelsene vi har hatt».

Dette kan også forstås på samme måte som nevnt i tidligere avsnitt, nemlig at det ikke alltid var sammenheng mellom forventninger til studiet, forståelsen av det som skjedde i studiet og det som var tenkt med disse øvelsene og prosessene fra veiledernes og høgskolens side.

4.2.5 Oppsummering i forhold til forskningsspørsmål c

Det kom frem at noen studenter mente at de lærte mye av veilederne som de kunne bruke i lederjobben sin. Det var imidlertid også studenter som helt eksplisitt ga uttrykk for at de ikke hadde tatt med seg noe av det veilederne gjorde til sin ledelsesutøvelse i egen jobb. Dette kan forstås på flere måter. Studentene kan være så trygge i egen lederrolle at de ikke opplever det de ser i studiet som noe nytt og noe de kan utvide sitt repertoar med. Det er også mulig at veilederne ikke fremsto så tydelige som de selv ønsket og opplevde at de var. En annen forklaring kan være at studentene ikke hadde klargjort begrepene og manglet en bevissthet på at de fikk innsyn i ulike teknikker og metoder gjennom veilederne som rollemodeller, erfaringsutveksling og diskusjoner i basisgruppene og veiledning på oppgaver.

Det kan virke som om studentene ikke opplevde at de hadde direkte nytte av de ulike øvelsene de gjennomførte i studiet. Det kan skyldes at de ikke hadde rukket å prøve ut øvelsene i egne personalgrupper enda, selv om en fortalte at hun hadde gjort dette med hell. Det å trekke ut læring av slike øvelser, var ikke alltid like lett å gjøre der og da, men kunne bli tydeligere for studentene etter å ha jobbet som ledere en stund etter endt utdanning. Imidlertid kom det frem at noen av studentene opplevde at de hadde hatt direkte nytte av den kunnskapen de tilegnet seg i jobben sin, og at det ga dem en større trygghet. Mestringsfølelsen ble større.

Det var vanskelig å trekke ut om ulikhetene skyldtes hvilken gruppe de hadde tilhørt eller hvilken veileder de hadde hatt. Det var ulikheter både innad i og mellom gruppene, men forskjellene handlet mer om den enkelte students opplevelse enn mellom gruppe og veileder slik det fremsto i intervjuene.

Refleksjon som verktøy i forhold til egen læring og utvikling, var noe som både studenter og veiledere trakk frem som en viktig og stor del av studiet. At det allikevel opplevdes som uklart hva refleksjon var og at noe av studentenes tidligere ledelsesutøvelse var «feil», var interessante meninger som dukket opp.

5.0 Drøfting av funnene i forhold til presentert teori

5.1 Innledning

Analysen av intervjuene har gitt flere interessante funn, både i forhold til studentenes og veiledernes oppfatning av veiledningen og innholdet i den. Veiledernes rolle ble belyst, i tillegg til at undersøkelsen også ønsket å gi et bilde av studentenes opplevelse av nytteverdien av veiledningen i forhold til egen ledelsesutøvelse. Det kom frem mange ulike synspunkter på begge disse forholdene. Kapittelets inndeling beskrives nærmere i neste avsnitt

Etter beskrivelse og analyse av data og funn (kapittel 4.0), presenteres og drøftes funnene opp mot studiens teorigrunnlag. Inndelingen av drøftingskapittelet tar også utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik det er gjort i kapittel 4.0. Til slutt gis en oppsummering før neste og siste kapittel (6) som forsøker å trekke en konklusjon, sammenligne med andre undersøkelser om samme eller lignende temaer og se fremover.

5.2 Forskningsspørsmål a og b: Studentenes og veiledernes opplevelse av veiledningen

Ved hjelp av presentasjonen av dataene og analysen av dem i forhold til studentenes og veiledernes opplevelse av den individuelle veiledningen og veiledningen i læringsgruppene, kommer det frem følgende funn:

1) Studenter og veiledere har ulik oppfatning av hva slags veiledning som ble gitt; veiledning i forhold til faglig utvikling og oppgaveløsning og/ eller veiledning i forhold til studentenes utvikling som ledere.

2) Arbeidet med oppgavene, erfaringsutvekslingen og prosessen i læringsgruppene var viktig for studentenes faglige og personlige utvikling som ledere i løpet av studiet. Bruken av refleksjon var viktig i denne sammenheng.

3)Veilederne var viktige for studentenes fremdrift i utdanningen, men opplevelsen av veilederne rolle i forhold til studentenes utvikling som ledere, var noe ulik mellom veilederne, studentgruppene og mellom studentene.

5.2.1 Studenter og veiledere har ulik oppfatning av hva slags veiledning som ble gitt; veiledning i forhold til faglig utvikling og oppgaveløsning og/ eller veiledning i forhold til studentenes utvikling som ledere.

Et av funnene handler om den divergerende oppfatningen studenter og veiledere hadde av prosessveiledningen. Studentene oppfattet at de stort sett hadde fått veiledning på oppgaver og ikke så mye på egen ledelsesutvikling, mens veilederne mente at de i tillegg til en slik faglig veiledning, også hadde gitt mye individuell veiledning i forhold til studentenes utvikling som ledere. Økning av studentenes ledelseskompetanse kommer som en følge av både utdanningen og veiledningen, mente de.

At studenter og veiledere så ulikt på dette, er ikke nødvendigvis noe spesielt, men allikevel interessant. I løsningsforslaget for utdanningen som ble sendt Utdanningsdirektoratet, fant man beskrivelser av at dette er to likeverdige elementer i utdanningen. På den ene siden kan dette handle om at formidlingen av de ulike rollene veilederne skulle ha og hva dette innebar, ikke var tydelig nok. På den andre siden kan det også handle om at forventningene har vært ulike og kanskje også uuttalte. Flere forfattere av veiledningslitteratur, blant annet Botnen Eide et al. (2008), Handal og Lauvås (1983), Lauvås og Handal (2000), Skagen (2004) og Tveiten (2013), peker på viktigheten av klargjøring av både veisøker og veileders forventninger til og rammene for veiledningen.

Både Skagen (2004) og Handal og Lauvås (1983) mener at veiledning kan beskrives som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. All den veiledning studentene har fått, kan man beskrive som dialogisk virksomhet mellom veileder og studenter. Dette gjelder både den individuelle veiledningen på egne prosjekt og det som har skjedd i læringsgruppene. I en dialogisk virksomhet er det å avklare for eksempel innhold og mål for veiledningen, viktig for at begge parter skal ha et felles utgangspunkt.

Veiledningen kan på den måten gi best mulig utbytte for veisøker. Noe av forklaringen på den ulike oppfatningen av hva man har fått veiledning på, kan kanskje finnes her. Hvis man ikke

har gjort de nødvendige avklaringene, kan det, som Bjørndal (Bjørndal 2008 og Bjørndal 2009) er inne på, svekke kvaliteten på veiledningen.

Det er på den annen side ikke eksplisitt uttalt fra hverken veiledere eller studenter at dette handler om utydelig eller manglende kommunikasjon om egen rolle og hensikten med veiledningen, men det kan være nærliggende å tenke seg en slik forklaring på den divergerende oppfatningen. Viktigheten av tydelig kommunikasjon i relasjoner påpekes også av andre, som Bateson (Bateson 2002 og Ulleberg 2004). Bateson (Bateson 2002 og Ulleberg 2004) mener at det ikke er mulig å ikke kommunisere, noe som kan underbygge en slik tanke. Taushet er også kommunikasjon i følge Bateson (Bateson 2002 og Ulleberg 2004).

Bateson (2002) sier at vi alltid forholder oss til noe eller noen eller hvordan vi forstår disse, og at denne relasjonen er grunnleggende i all kommunikasjon (Bateson 2002). Vår forståelse av virkeligheten og hvordan vi samhandler, eller kommuniserer med andre, er også noe som Mead (1967), Handal og Lauvås (1983), Lauvås og Handal (2000), Levin og Trost (1969 og Trost og Levin (1999) er opptatte av. Dette kan være viktig for å forstå blant annet hvorfor studenter og veiledere hadde en ulik forståelse av dette med veiledning. Studentenes definisjon av sin egen situasjon og veiledernes definisjon av studentenes situasjon er kanskje ikke alltid den samme (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000, Mead 1967), Levin & Trost 1996 og Trost & Levin 1999). Dette kan ha påvirket begge parter, og dermed hele veiledningssituasjonen og «utfallet» av disse.

Et annet viktig forhold i denne sammenheng er studentenes læring og tilegnelse av ny kunnskap. Her er kommunikasjon også av stor betydning. Veiledning handler også om læring (Lauvås & Handal 2000), og i det samspillet som skjer mellom veilederne og studentene, er språket sentralt. Språket blir i denne sammenheng det Säljö (2001) omtaler som artefakt eller hjelpemiddel. Det samme er studentene og veiledernes kunnskaper, innsikter og begreper om for eksempel veiledning og ledelse. Vygotsky (Strandberg 2007) betegnet denne formidlingen av ulike forhold som disse artefaktene eller hjelpemidlene står for som «mediering». Han ga uttrykk for at menneskets viktigste medierende redskap er språket. Alt henger sammen og studentene, veilederne og artefaktene er en del av den samhandlingen som foregår (Dysthe 2001 og Säljö 2001)

Er det også slik at det å skille disse veiledningene tydelig fra hverandre, kan være kunstig? Er det slik at veiledning på oppgaver og faglig veiledning går hånd i hånd med annen

veiledning? Er begge deler sentrale deler av den (lærings)prosessen som studentene er gjennom med tanke på utvikling av egen ledelseskompetanse og dermed (kanskje) egen ledelsesutøvelse? Brekke (2009) tar for seg læringsbegrepet i veiledningssammenheng. Hun sier at veiledning forutsetter at læring skal skje, men at læring ikke forutsetter veiledning. Hun påpeker at læreprosessen sjelden diskuteres i veiledningslitteraturen, og at man ofte er mest opptatt av å være en støtte eller et stillas for studentene i deres opplæring (Strandberg 2007). Hun henter sitt eksempel fra praksisveilederrollen i lærerutdanningene, men dette vil kunne være overførbart til denne læringskonteksten vi her snakker om, nemlig veiledning av studenter som skal bli rektorer. På den annen side kan det å være støttende i forhold til studentenes læring og utvikling ses på som en sentral oppgave for veiledere og lærere og viktig for at læring og utvikling i det hele tatt skal skje (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000, Skagen 2004 og Strandberg 2007).

Veiledernes formelle og uformelle kompetanse er en viktig del av veiledningen og dens innhold og mulige effekt (Handal & Lauvås 1983, Skagen 2004 og Bjørndal 2009). Sammen med konteksten og veiledernes evne til å kommunisere, utgjør dette et viktig grunnlag for en best mulig veilednings- og læringssituasjon. På den ene siden er kompetansen viktig, men på den annen side må man også kunne formidle den kunnskapen man har på en måte som forstås og tas i mot av mottaker (Bjørndal 2009, Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000 og Skagen 2004).

Studentenes og veiledernes kunnskap om ulike felt innenfor utdanningen påvirker også veiledningen og den enkelte students behov for veiledning på ulike områder. Polanyi (2000) deler inn kunnskap i ferdighetskunnskap, fortrolighetskunnskap og påstandskunnskap. Partene innehadde ulik type kunnskap om de faglige emnene og om det å være leder. Hvis de ikke evnet å formidle den kunnskapen de satt inne med, ville det være vanskelig for den andre å forstå og tilegne seg nødvendig kunnskap og dermed forståelse av situasjonene. Begge ville sitte med mye kunnskap de tok for gitt at den andre også hadde, eller som de ikke maktet å sette ord på i gjeldende situasjoner. Denne tause kunnskapen (Polanyi 2000 og Johannessen 2000) vil, i følge blant annet Brekke og Søndena (2009) og Lauvås og Handal (2000) være en del av veiledningen og er derfor viktig å forsøke å sette ord på.

Begge veilederne ga uttrykk for at de var bevisste på hvordan de var som veiledere og hvilken strategi de brukte i de gitte situasjonene i både læringsgruppene og i den individuelle veiledningen. De mente de var både coach og veileder, avhengig av kontekst. Som coach kan

du bidra med gode spørsmål til fokuspersonen uten å være innenfor samme kunnskapsfelt som den du coacher (Gjerde 2003 og Berg 2006), mens innen veiledning er det delte meninger om hvorvidt du som veileder bør ha kjennskap til og kunnskap om veisøkers fagfelt og arbeidsarena for å kunne gi relevant veiledning, kanskje spesielt i profesjonsutdanninger (Skau 2011 og Lauvås & Handal 2000).

Det kom også frem at de to veilederne gjennomførte veiledningen ulikt. Det kunne også se ut til at de hadde noe ulik forståelse av hva de la i de ulike veilednings-»formene» (veiledning på fag og på studentenes utvikling som ledere). Hvorvidt dette hadde betydning for studentenes opplevelse av veiledningen og hva slags veiledning de mottok, kom ikke helt tydelig frem. Det kan imidlertid være en mulig forklaring på de ulike oppfatningene av veiledningen som ble gitt. Veileder påvirker både form og innhold i veiledningen (Tveiten 2013) gjennom sin kompetanse, sine verdier og sin forståelse av egen og veisøkers rolle i veiledningssituasjonen. Både Tveiten (2013), Sævareid (2008) og Lauvås og Handal (2000) påpeker viktigheten av veileders samspill med veisøker og hvordan veileder ser på veisøker i forhold til om man lykkes med veiledningen eller ikke.

Veiledernes bevissthet om egen rolle var som sagt sentral i forhold til det forholdet de hadde til studentene. Som veiledere skulle de ikke bare veilede studentene, men de skulle også vurdere oppgavene studentene leverte inn i etterkant. Sammen med de kunnskaper og ferdigheter som veilederen har, kan dette skape et asymmetrisk forhold mellom veileder og studenter (Kristiansen 2008). Denne maktposisjonen er det viktig at veileder er seg bevisst spesielt med tanke på hvilke veiledningsmetoder som benyttes. Lauvås og Handal (2000) påpeker at det er viktig at du som veileder er interessert i den andres velbefinnende, at du har toleranse for det uferdige og at du er en bidragsyter i forhold til den andres (studentens) utvikling og læring. Det så ut som om disse veilederne hadde dette langt fremme i sin bevissthet og studentene ga også uttrykk for at veiledernes tilbakemeldinger hadde vært viktige for dem i utdanningen. Noen ga sågar uttrykk for at veilederne hadde vært avgjørende for at de fullførte utdanningen.

Avslutningsvis kan det også diskuteres hvorvidt veiledernes tette oppfølging, tilgjengelighet og villighet til å dele av sin kunnskap, bidro til at studentene ikke selv tok ansvar for egen utvikling og læring, men overlot dette ansvaret til veilederne. Å utøse sin kunnskap uten og samtidig sikre seg at studentene kjenner og bruker egen motivasjon for læring og utvikling, er en felle som en veileder fort kan falle i (Sævareide 2008).

5.2.2 Arbeidet med oppgavene, erfaringsutvekslingen og prosessen i læringsgruppene var viktig for studentenes faglige og personlige utvikling som ledere i løpet av studiet.

Studentene kom ofte tilbake til den betydningen læringsgruppa hadde hatt for deres utvikling og kunnskapstilegnelse, i tillegg til veilederne. Ikke minst trakk de frem at læringsgruppa betydde mye for at de hadde deltatt på alle samlingene. I gruppa måtte de bryne seg på medstudenters spørsmål og krav om begrunnelser, noe som fikk dem til å tenke gjennom ulike spørsmål flere ganger og også, i noen tilfeller, endre standpunkt. Veilederne bidro også sterkt i så måte.

Veiledning av og i en gruppe gir helt andre utfordringer enn veiledning av ett individ. Selve veiledningsprosessen kan være den samme, men den vil kunne forløpe ulikt og innholdet vil være ulikt siden veileder her vil ha mange personer å forholde seg til og alle deltagerne i gruppen vil måtte forholde seg til de andre gruppemedlemmene og de ulike konstellasjonene som kan oppstå i en slik gruppe. Dette mangfoldet av konstellasjoner er utfordrende både for veileder og gruppemedlemmene (Stålsett 2009). Gruppedeltagerne lærer ofte av hverandres innspill, noe som gir et større mangfold av innfallsvinkler og løsningsforslag. Utfordringen for veilederen handler ofte om å slippe til de ulike deltagerne og ikke la en dominere fremfor de andre (Stålsett 2009).

En annen måte å forstå læringsgruppenes fungering på, kan være å se på dem som et praksisfellesskap (Dysthe 2001, Nielsen & Kvale 1999, Lauvås & Handal 2000 og Wenger 2004), hvor man kan si at de gjennom deltagelsen i dette fellesskapet og tilegnelsen av de andres kunnskaper og ferdigheter, utviklet sin egen ledelses- og faglige kompetanse.

Veilederne var også aktive i gruppene, og ut fra studentenes tilbakemeldinger, er det grunn til å tro at de har lyktes i å skape den trygghet og tillitt i gruppa som er nødvendig for at læring og utvikling skal finne sted, slik Stålsett (2009) påpeker. Hun (Stålsett 2009) påpeker også at det ser ut til at relasjonene i gruppa er viktigere enn temaet. Disse studentene sa noe om dette når de viste til at det at sammensetningen av en av gruppene endret seg underveis, gjorde at de hadde brukt noe mer tid på å bli kjent. Det er en mulighet for at det at de påpekte behovet for å jobbe sammen med studenter fra samme skoleslag som dem selv, kan henge sammen med behovet for trygghet og tillitt i gruppa.

Refleksjon ble også benyttet i gruppene. Refleksjon er omtalt under p.5.2.3.

5.2.3 Veilederne var viktige for studentenes fremdrift i utdanningen, men opplevelsen av veiledernes rolle i forhold til studentenes utvikling som ledere, er noe ulik mellom veilederne, studentgruppene og mellom studentene. Bruken av refleksjon var viktig i denne sammenheng.

Veilederne og studentene beskriver at det er studentenes egen erfaringsbakgrunn og kunnskap som er sentralt i veiledningen. Det kommer frem at noen av studentene opplevde at de utviklet og endret sin praksis som ledere ut fra denne veiledningen. Begge veilederne påpekte at de har tatt utgangspunkt i Handal og Lauvås (1983) sin handlings- og refleksjonsmodell i egen veiledning. Det kan derfor se ut som om disse studentene har opplevd at veiledningen de har fått, har gitt mening i forhold til både utdanningene og egen lederjobb og dermed bidratt til endring (Sævareid 2008).

Veilederne var opptatte av å bruke refleksjon helt bevisst som et arbeidsredskap for på den måten å kunne ha muligheten til hjelpe studentene til å sette ord på sin tause kunnskap (Polanyi 2000) Både veiledere og studenter ga uttrykk for at de var opptatte av å bruke refleksjon over egen situasjon og om den nye fagkunnskapen som var formidlet i for eksempel forelesninger. Lauvås og Handal (2000) bekrefter at det er viktig å bruke refleksjon i veiledningen og at refleksjon er et redskap for å skape mening og eventuelt endre mening om det som skjer i og rundt oss.

Donald A. Schön (1987) er også opptatt av viktigheten av refleksjon for utviklingen av blant annet egen praksis. Hans begreper *reflection on action* og *reflection in action*, kan også bidra til å gi en forståelse av hva refleksjon er og hvorfor den er viktig i en læringssituasjon som disse studentene er i. For disse studentene kan det å lære om bruken av refleksjon som arbeidsverktøy, ha resultert i at de forsto situasjonen de sto i, bedre. Dette kan også ha gitt dem muligheten til å tenke både bakover for å lære av erfaringene og fremover for å endre egen praksis.

Det kan også være slik at de studentene som ikke opplevde at de endret sin lederpraksis på grunn av manglende meningsforståelse i veiledningen, heller ikke opplevde at refleksjon bidro til en bedre forståelse av egen utvikling i studiet og/ eller egen lederadferd (Sævareid 2008).

5.3 Veiledning, ledelseskompetanse og ledelsesutøvelse

Analysen av dataene ga følgende funn når det gjaldt studentenes opplevelse av om veiledningen påvirket egen ledelsesutøvelse eller ikke:

- 1) Opplevelsen av veiledningens påvirkning på egen lederadferd varierte
- 2) Opplevelsen av veilederne som rollemodeller i forhold til egen ledelsesutførelse varierte
- 3) Overføringsverdien av ulike praktiske øvelser (ferdighetstreningen) til egen ledelse opplevdes ulikt av studentene.

5.3.1 Opplevelsen av veiledningens påvirkning på egen lederadferd varierte

Handal og Lauvås (1983) sine begrep praksisteori og praktisk yrkesteori kan være viktige for å forstå hva som kan skje i denne veiledningen. Studentenes praksisteori er, i følge Handal og Lauvås (1983), personenes «*private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for deres praksis*».

Veiledningen studentene fikk, har i lys av dette, en svært viktig funksjon. Den kan bidra til studentenes utvikling av egen praksisteori. Det å utvikle egen praksisteori er sentralt og en viktig del av det Handal og Lauvås (Handal og Lauvås 1983 og Lauvås og Handal 2000) kaller praktisk yrkesteori, det vil si «*den enkeltes forestillinger om praksis og handlingsberedskap for praktisk virksomhet*». I forhold til at noen av studentene ikke opplevde at veiledningen var rettet mot deres lederjobb eller ga dem noe de kunne overføre direkte til egen praksis, kan man, med utgangspunkt i Handal og Lauvås (1983 og 2000) sin definisjon av praktisk yrkesteori, stille spørsmålet om veiledningen ga tilstrekkelig grunnlag for at studentene kunne utvikle sin egen handlingsberedskap for egen jobb.

Handal og Lauvås (1983 og Lauvås & Handal 2000) utdyper sin praktiske yrkesteori ved hjelp av Løvliens (Handal & Lauvås 1983) beskrivelse av den enkeltes yrkespraksis som en trekant med tre nivåer, P1, P2 og P3 (se figur 1 s. 17). Med P1 tenkes det på handlingsnivået, mens P2 og P3 er henholdsvis teori – og praksisbaserte begrunnelser og etisk refleksjon. Ved hjelp av disse tre nivåene vil det være mulig å forklare at studentene ikke opplevde overføringsmuligheten fra veiledning og teori til egen praksisutøvelse. Hvis det er konflikt mellom studentenes forestilling om egen praksis som ledere (P1) og deres begrunnelse for

(P2) og etiske refleksjon over denne (P3) og det de lærer i studiet, kan dette føre til en opplevelse av at de ikke «får noe» de kan bruke i egen ledelsesutøvelse.

Et annet eksempel, som også berører en annen viktig del av utdanningen, refleksjon, kan være det en av veilederne beskrev som studentenes opplevelse av et misforhold mellom egen praksisteori og det de lærte i rektorutdanningen og som da ga dem en opplevelse av å gjøre «feil», slik hun uttrykte det. Man kan forstå den ledelsesutøvelsen som betegnes som «feil» som studentenes handlingsnivå (P1), det vil si det veilederen ser, mens P2 ofte ligger i begrunnelsen for handlingen og den etiske refleksjonen (P3) er noe som skjer etterpå. I forhold til denne utdanningen er det nettopp refleksjonene, eller P3, som er viktig for studentenes utvikling som ledere. Å si at noens utøvelse da er «feil», uten å ha gått gjennom P3, kan være noe problematisk. Det er nettopp refleksjonen (P3) som er så vektlagt i studiet, som skal bidra til studentenes vekst som ledere.

Studentene påpekte at de ikke opplevde at undervisningen og veiledningen alltid var relevant for deres egen praktiske virkelighet. De kom fra ulike skoleslag og de opplevde at undervisningen fokuserte mer på et av skoleslagene, grunnskolen, enn andre (for eksempel videregående skole). De påpekte at det kunne vært fruktbart at gruppene var delt inn etter skoleslag slik at man kunne lære av andre i samme virkelighet som dem selv. Veilederne mente derimot at mangfoldet skulle gi overførbar og utvidet kunnskap og læring for alle. Sett fra studentenes side kan det her se ut som om veilederne ikke har sjekket grundig nok ut den andres (studentenes) virkelighetsforståelse og dermed befunnet seg mer på kunnskap- og begrunnelsesnivået (P2) enn på handlingsnivået for studentene (P1). Handal og Lauvås (1983 og 2000) er opptatte av at det er det å se P1 i forhold til P2 som skaper refleksjon (P3) og dermed muligheter for endret forståelse (P2) av handlingene P1.

Dette handler også om det å ha respekt for og ta utgangspunkt i veisøkers forståelse av situasjonen, noe flere enn Handal og Lauvås er opptatte av, blant annet Bateson (2002), Eide et al. (2008), Levin og Trost (1996), Mead (1967) og Trost og Levin (1999). Bateson (2002) sier at vi alltid kommuniserer med andre og dermed har en relasjon til dem. Denne relasjonen er grunnleggende for vår kommunikasjon med den andre. Både Bateson, Mead, Trost og Levin påpeker at våre budskap (vår kommunikasjon) til andre ikke er objektive, men er preget av den enkeltes oppfatning, opplevelse, erfaring og ikke minst tolkning av situasjonen i forhold til det budskapet vi ønsker å bringe ut. Samhandlingen mellom for eksempel student og veileder preges av dette. Innen symbolsk interaksjonisme, som blant annet Mead (1967),

Trost og Levin (1996) er noen av talpersonene for, beskrives dette som det å sette seg i den andres situasjon og det å være i nuet. Alle understreker viktigheten av å sette seg i og akseptere den andres situasjon og opplevelse av denne. Med utgangspunkt i dette, kan ikke noens syn være «feil», men det handler om å endre syn ut fra ny forståelse av den samme situasjonen fordi man har satt seg inn i den andres sted.

Grelland (2008) trekker også frem det etiske perspektivet i det å forsøke å bidra til andres endring gjennom veiledning. Som veileder har man et ansvar for å ivareta den andres perspektiv og vise forståelse for at det å endre seg kan skape angst (Grelland 2008). Grelland (2008) påpeker at det gir trygghet når veileder viser forståelse for veisøkers angst for eventuell endring. Det kom frem i undersøkelsen at veilederne hadde stor forståelse og respekt for studentenes situasjon, særlig med tanke på det å få ny kunnskap som gjør at man må endre tidligere forståelse av situasjonene.

En måte å sette ord på studentenes tause kunnskap, kan, som nevnt, være gjennom refleksjon. Både veiledere og studenter ga uttrykk for at de var opptatte av å bruke refleksjon over egen situasjon og om den nye fagkunnskapen som var formidlet i for eksempel forelesninger. Handal og Lauvås (2000) bekrefter at det er viktig å bruke refleksjon i veiledningen og at refleksjon er et redskap for å skape mening og eventuelt endre mening om det som skjer i og rundt oss.

Donald A. Schön (1987) er også opptatt av viktigheten av refleksjon for utviklingen av blant annet egen praksis. Hans begreper *reflection on action* og *reflection in action*, kan bidra til å gi en forståelse av hva refleksjon er og hvorfor den er viktig i en læringssituasjon som disse studentene er i. For disse studentene kan det å lære om bruken av refleksjon som arbeidsverktøy, ha resultert i at de forsto situasjonen de sto i, bedre. Dette kan også ha gitt dem muligheten til å tenke både bakover for å lære av erfaringene og fremover for å endre egen praksis.

5.3.2 Opplevelsen av veilederne som rollemodeller i forhold til egen ledelsesutførelse varierte

Veilederne som rollemodeller for studentene var noe tydeligere for veilederne enn for studentene i undersøkelsen. For veilederne var den måten de ledet samlingene og gruppene på og hvordan de fremsto i den individuelle veiledningen, det som de forsto med sin «jobb» som

rollemodeller for studentenes lederrolle. De ga også veiledning i forhold til de øvelsene som ble gjennomført. Dette kan forstås sett ut fra mesterlære (Dysthe 2001, Nielsen & Kvale 1999 og Wenger 2004). I mesterlære skjer læringen i praksisfellesskapet (de grupper/ fellesskap vi er en del av i løpet av livet) hvor studenter (lærlingene) og de som kan (veilederne som mester) og andre nesten utlærte (medstudenter og veiledere) bidrar i opplæringen av den som kan mindre enn de selv (studenten). Praksisfellesskapet utgjør det faglige fellesskapet (her: for eksempel læringsgruppene) som lærlingen (her: studentene) deltar i. Tilegnelsen av faglig identitet skjer gjennom deltagelsen i fellesskapet og det å se på mesteren (veilederen) utføre oppgaven. Utviklingen fra det å være «ufaglært» leder, det vil si leder uten eller med liten erfaring eller formell kompetanse, til det å være leder med kompetanse, skjer altså gjennom deltagelse i dette praksisfellesskapet (Handal & Lauvås 1983, Dysthe 2001, Nielsen & Kvale 1999 og Wenger 2004). Det som er viktig i denne forståelsen av tilegnelse av ny kunnskap og nye ferdigheter er at opplæringen skjer på den aktuelle arbeidsplassen i den autentiske virkeligheten for lærlingene (studentene). Det kan man ikke si skjer her. Det er forventet at studentene kan overføre ny kunnskap og erfaring til egen virkelighet, noe som kan være en stor utfordring og krever innsikt og forståelse i læring og utvikling av nye ferdigheter. Slik Lave og Wenger (Dysthe 2001 og Wenger 2004) definerer praksisfellesskapet (se over), kan alle fellesskap gi læring. Slik sett kan også læringsgruppene både med og uten veiledere betraktes som praksisfellesskap og dermed gi muligheter for læring. Studentene har også gitt uttrykk for at de har lært mye av både veiledere og læringsgruppene, men alle opplevde ikke alltid dette som noe som kunne overføres til hvordan de utøvde ledelse på sin skole.

Dette bekreftes av Mintzberg (2009), som er opptatt av at læring av ledelse ikke skjer i et klasserom, men på den enkeltes (students) arbeidsplass. Ledelse er forankret på den aktuelle arbeidsplassen gjennom erfaring og utfordringer. Med bakgrunn i dette, kan det stilles spørsmålsteget ved hvor nødvendige veilederne egentlig er som studentenes rollemodeller. Det som rektorstudiene kan tilføre, i følge Mintzberg (2009), er refleksjon over egne og andres erfaringer sammen med medstudentene. Gjennom denne refleksjonen kan studentene utvikle sin ledelsespraksis og dermed kunne bidra til utvikling av egen organisasjon. Lysø et al. (Lysø et al. 2011 og Lyse et al. 2012) trekker frem den læringen som skjer i disse praksisfellesskapene. Denne læringen handler om erfaringslæring, det vil si læring gjennom andres og egen erfaring ved å se på, prøve ut selv og reflektere over egne og andres handlinger. I denne prosessen kan veilederne som rollemodeller kanskje ha en funksjon og gjennom denne funksjonen bidra til en annen retning på refleksjonene.

På den annen side er man som leder ofte i den stilling at man skal lede organisasjonen gjennom ulike endringer (Klev & Levin 2002 og Skandsen et al. 2011). For rektorene har det de siste årene vært en utstrakt endring av både rammevilkår og selve organisasjonen. Gjennom egen og medstudenters endringsprosesser i løpet av utdanningen, kan studentene skaffe seg erfaring og kunnskap i forhold til det å lede eget kollegium gjennom de endringene studentene for eksempel beskriver i sine skoleutviklingsprosjekter i studiet. Refleksjon sammen med medstudenter og veiledere har vært nyttig i forhold til den enkelte students skoleutviklingsprosjekt, og for noen også for deres utvikling som skoleledere.

Måten veilederne går frem på for å skape og utvikle prosessene i gruppene, kan være eksemplariske for studentene. Wadel (1997) mener at pedagogisk ledelse handler om det å ta initiativ til og lede refleksjons- og læringsprosesser i en organisasjon, og i så måte kan veilederens modellfunksjon ha en plass. Med tanke på å få ansatte til å reflektere over sin egen praksis og å eventuelt endre denne, kan det studentene har vært gjennom av egne prosesser også være en styrke og gi en grundigere forståelse av egne ansattes prosesser i for eksempel det utviklingsprosjektene de skal iverksette på egen skole som en del av utdanningen (Møller 1996, Møller 2004, Møller & Ottesen 2011 og Wadel 1997).

5.3.3 Overføringsverdien av ulike praktiske øvelser (ferdighetstreningen) til egen ledelse opplevdes svært ulikt av studentene

Dette med ferdighetstrening var en viktig del av rektorstudiet i følge veilederne. Man ønsket at dette skulle gi en mulighet til erfaringslæring i (konstruerte) praksisfellesskap som kunne være nyttig i studentenes egen ledelsesutøvelse (Dysthe 2001 og Wenger 2004). Hvorvidt man lyktes i dette, er et spørsmål man kan stille seg. Studentenes oppfatning av om de hadde hatt ferdighetstrening i forhold til egen ledelsesutøvelse og om den hadde ført dem videre i forhold til å utvikle denne, var noe delt. Det alle så ut til å være enige om, var at de hadde hatt ulike typer praktiske øvelser som for eksempel dialogspill. Uenigheten handlet mer om hvorvidt de betraktet dette som ledelsestrening eller ikke og overførbarheten av disse øvelsene til egen jobb. I denne forbindelse kan det igjen være fruktbart å se hen til Handal og Lauvås (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000) sine begrep «praktisk yrkesteori» og «praksisteori». Studentenes praksisteori i denne studien handler om den erfaring og overførte kunnskap de tar i bruk i sin ledelsesutøvelse. Det er gjennom veiledningen og

ferdighetstreningen (øvelsene) at denne tause kunnskapen forsøkes trukket frem og bevisstgjort hos studentene (Polanyi 2000).

Med bakgrunn i Handal og Lauvås (Handal & Lauvås 1983 og Lauvås & Handal 2000), Dysthe 2001 og Wenger 2004), kan dette fellesskapet kanskje sies å være et praksisfellesskap som studentene kan trekke lærdom av og utvikle sine ledelsesferdigheter fra. I forhold til Mintzberg (2009), som mener at læring og utvikling av ledelsesferdigheter kun kan skje i den praktiske virkelighet, kan det stilles et spørsmålstegn ved verdien av ferdighetstreningen (øvelsene). I den forbindelse blir det viktig å se blant annet til både Klev og Levin (2002) og Skandsen et al. (2011) sine innspill i forhold til hvordan endringsprosesser kan gjennomføres. Refleksjon og ledelse er sentrale elementer i endringsprosessene i følge disse, noe som har vært viktige elementer i rektorutdanningen.

6.0 Konklusjon og veien videre

Da denne undersøkelsen startet, var det med et ønske om å finne ut hvordan veiledning og tett oppfølging gjennom rektorstudiet, påvirket studentenes utøvelse av ledelse i sin jobb som skoleleder. Problemstillingen lød: *Hvordan utvikles rektorstudentenes ledelseskompetanse gjennom veiledning i rektorutdanningen?* Det var primært studentenes opplevelse av dette som var i fokus, men også veilederens opplevelse ville være viktig for kanskje å forstå bedre hva som skjedde og hva som var bakteppet for studentenes opplevelse. Samtidig var det interessant å se på om kombinasjonen av læringsgrupper og den individuelle veiledningen opplevdes som nyttig med tanke på studentenes utvikling som ledere, noe som gjenspeilte seg i forskningsspørsmålene:

1. *Hvordan opplever studentene den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
2. *Hvordan opplever veilederne den individuelle veiledningen og veiledningen i gruppene?*
3. *Hvordan opplever studentene at veiledningen påvirket deres yrkesutøvelse?*

Det kom frem at veilederne og studentene hadde ulik oppfatning av hva slags veiledning de egentlig hadde fått; oppgaveveiledning eller veiledning på utvikling av studentenes ledelseskompetanse. Men de var ikke i tvil om eller uenige om at de hadde deltatt i veiledning og at veiledningen hadde vært verdifull for dem i forhold til studiet og egen utvikling.

Studentene trakk også frem at samarbeidet i læringsgruppene hadde hatt stor betydning for deres utvikling faglig og i forhold til egen ledelsesutøvelse. Det var ikke tydelig om det var noe som eventuelt hadde større betydning enn det andre. En annen viktig del av veiledningen og utdanningen generelt som begge parter var fornøyde med, var refleksjon. Andre virkemidler som praktiske øvelser og ferdighetstrening var fremme som mulige påvirkningsfaktorer til utviklingen av studentenes ledelseskompetanse, men her varierte opplevelsen hos studentene. Til sist ble veilederne som rollemodeller diskutert, og her var meningene delte. Disse funnene står imidlertid i noe kontrast til Mintzberg (2009), som mener at ledelse ikke kan læres i klasserom, men må læres i «det virkelige liv», det vil si den praktiske virkeligheten for den enkelte lederstudent. Han mener at slike utviklingsprogrammer som rektorutdanningene er en del av, kan hjelpe lederne til å skape

mening ut fra egne erfaringer gjennom refleksjon individuelt og med kollegaer (Mintzberg 2009, Lysø et al. 2011). Dette kan man si at funnene i denne undersøkelsen bekrefter.

En annen undersøkelse som tar for seg veiledning i forhold til utdanning, eller nærmere bestemt, resultatet av utdanningen, er Eva Bjerkholt sin avhandling:» *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*» (2013). Hun tar utgangspunkt i veiledningssamtalene mellom den nyutdannede og deres veileder. Det som skjer i disse veiledningssamtalen er sammenlignbart med det som skjer i veiledningen av rektorstudentene, da begge handler om en veiledningssamtale. Samtidig handler de om veiledning i utdanning fordi den nyutdannede kan sies fortsatt å være i «utdanning», om enn i en annen kontekst, nemlig i yrkeslivet. Denne studiens rektorer er også yrkesaktive mens de er under utdanning og i veiledning. Ett av hennes hovedfunn er betydningen av at deltagerne blant annet etablerer en felles forståelse av hensikten med veiledningssamtalene (Bjerkholt 2013), noe som også bekreftes i annen veiledningslitteratur (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 2000 og Tveiten 2013). Det kan se ut som om dette kanskje har vært noe fraværende i rektorutdanningen, og kan kanskje være noe man bør arbeide videre med å utvikle. Den manglende felles forståelsen påvirket muligens rektorstudentenes opplevelse av veiledningen, noe Bjerkholt (2013) også fremholder i forhold til egne informanter.

Videre er Bjerkholt (2013) opptatt av samarbeidet mellom de som tilbyr veilederutdanning og praksisfeltet. Dette kan være overførbart til rektorutdanningene. Samarbeid med rektorene og eventuelt også skoleeiere, om både innhold og form i rektorutdanningen, og dermed også bruken av veiledning som et viktig element, kan gi en mer praksisnær og utbytterik bruk av veiledning og veiledere i rektorutdanningen.

Lysø et al. (Lysø et al. 2011 og Lysø et al. 2012) sine undersøkelser og evalueringer viser at rektorstudentene på de ulike tilbudene er meget fornøyd med sine tilbud, selv om de ulike tilbudene er forskjellige. Studentene på de ulike studietilbudene er svært positive til studiet de går på, uansett hvilket tilbud de har vært studenter på. De opplever at både den pedagogiske kvaliteten og praksisrelevansen på studiene er høy. Lysø et al. (2012) peker på ulike årsaker til dette. De trekker frem at blant annet det å treffe likesinnede, har større betydning enn eventuelle ulikheter mellom innholdet i tilbudene. Denne vektleggingen av møtene med andre likesinnede påpeker også studentene i denne undersøkelsen som svært viktig.

Ut fra både Lysø et al. (2012) sine undersøkelser og denne undersøkelsen, kan det være viktig at man opprettholder et tilbud om tett oppfølging av studentene. Oppfølgingen kan skje både via veiledere, men vel så viktig, gjennom læringsgrupper og tid og rom for sosial kontakt mellom deltagerne. Dette vil gi dem den muligheten til erfaringsutveksling og sosial kontakt som begge undersøkelsene påpeker. Ved eventuelle nye etableringer av rektorstudier eller ved revisjon av de eksisterende, er dette faktorer som det kan være vesentlig at man tar hensyn til.

En mulig konklusjon på problemstillingen er at man kan se en effekt av veiledning og ferdighetstrening/øvelser som gjennomføres individuelt eller i grupper. Selv om funnene ikke er entydige, er de allikevel såpass klare at det oppleves riktig å trekke en slik konklusjon. Det kan bety at man også bør legge vekt på å være tydelig i avklaringer i forhold til tilbudets innhold og hva veiledningen er tenkt å være. Dette vil kunne gi et bedre utbytte av for eksempel veiledningen for studentene.

Både Bjerkholt (2013), Lysø et al. (2011), Lysø et al. (2012) og Mintzberg (2009) trekker frem kontakten med og nærheten til praksis som et viktig element i utdanning og veiledning av ulike typer opplæring. Dette finner vi også igjen hos Handal og Lauvås (1983), Lauvås og Handal (2000) og Wenger (2004). Informantene i denne undersøkelsen bekrefter også viktigheten av å relatere innholdet i utdanningen, og spesielt veiledningen i dette tilfellet, til praksis. Informantene påpekte blant annet den erfaringsutvekslingen de hadde med sine medstudenter som en viktig del av utdanningen.

Som en avslutning vil jeg slutte meg til Bjerkholts (2013) påpekning av muligheter for videre forskning innen bruk av veiledning i utdanning. Det ligger materiale i min undersøkelse til å forske videre på bruken av veiledning som del av utdanningen og hvordan den i så fall kan gjennomføres og utvikles videre. En del av informantenes svar var av evaluerende karakter som kan være nyttig for rektorutdanningen å se på, både i forhold til bruken av veiledere, grupper og organiseringen for øvrig.

Litteraturliste

- Aasen P. (2006): *Skoleledelse- et utdanningspolitisk perspektiv* i Sivesind, K., Langfeldt G. og Skedsmo G.(red) (2006):*Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Aasland, D.G (2008): Veiledningens etiske forutsetninger i Botnen. S.E., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I.& Aasland, D.G. (2008):*Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bateson, G. (2002): *Mind and Nature. A necessary Unity*. USA: New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Berg, M. (2006): *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Avhandling levert for graden dr. polit. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Bjørndal, C.R.P. (2009): Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger i Brekke, M. & Søndena, K. (Red.): *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bolman, L.G., & Deal, T. E. (2009): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Botnen Eide, S, Grelland, H. H., Kristiansen, A, Sævareid, H. I. & Aasland, D.G. (2008): *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bourdieu, P & Wacquant, L.J.D. (1995): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget
- Brekke, M.(2009): veiledningssamtalen i et didaktisk perspektiv i Brekke, M. & Søndena, K. (Red.): *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M.(2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

- Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring i Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Elstad, E. & Sivesind K. (2010): OECD setter dagsorden i Elstad, E og Sivesind, K. (red.) (2010): *PISA- sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, O. & Hovdenak, S.S.(2010): Kunnskap på dagsorden i Hovdenak, S.S & Erstad, O.(red) (2010): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Gallwey, W.T. (1977): *The Inner Game of Tennis.The Classic Guide to the Mental Side of Peak Performance*. New York: Random House Inc.
- Gilje, N. & Grimen,H.(1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gjerde, S. (2010): *Coaching. Hva, hvorfor, hvordan*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Grelland, H.H. (2008): Hvem jeg er- og hvem jeg kan være. Om frihet, identitet og selvforstillelse i Botnen Eide, S, Grelland, H. H., Kristiansen, A, Sævareid, H. I. & Aasland, D.G. (2008): *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Helle, L. (2006): *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, K. (2000): *Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi. En skisse av visse grunntrekk ved vår tause grep på virkeligheten*. UNIPED nr.3/00
- Johannessen, A. & Tufte, P.A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Klev, R. & Levin, M.(2009): *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*.2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Larsen, A. K. (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lauvås, P. & Handal, G.(2000):*Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Levin, I.& Trost, J. (1996): *Å forstå hverdagen*. Oslo: Tano- Aschehoug
- Maxwell, J. A. (2005): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 2. utgave. USA, California: Sage Publications
- Mead, G. H. (1967): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. (2009, 2011): *Managing*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers Inc.
- Møller, J.(1996): *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, J. & Fuglestad, O.L.(Red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Ottesen, E. (red) (2011): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen, K. & Kvale, S.(red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Polanyi, M. (1966): *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oversatt av Erlend Ra,(2000). Oslo: Spartacus forlag AS
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen 2009. Oslo: AIT AS e-edit
- Schüssel, A. E. (2005): *Coaching - effektiv ledelse*.Oslo: Start Now Coaching AS

- Schön, D. A. (1987): *Educating The Reflective Practitioner*. California: Jossey-Bass Inc Publishers
- Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Senge, Peter M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmet Bokforlag
- Skau, G. M. (2011): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (4. utgave) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Spillane, J. P. & Diamond, J.B. (red.) (2007): *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press
- Strandberg, L. (2007): *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Stålsett, U. (2009): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sævereid, H.I. (2008): Om «menneskearbeid» og «ekspertarbeid» i veiledning i Botnen Eide, S, Grelland, H. H., Kristiansen, A, Sævereid, H. I. & Aasland, D.G. (2008): *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trost, J. & Levin, I. (1999): *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur
- Tveiten, S. (2013): *Veiledning- mer enn ord*. (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Ulleberg, I. (2004): *Kommunikasjon og Veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wadel, C.C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur i Fuglestad, O.L. & Lillejord, S.(Red.), *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wenger, E. (1998): *Praksisfællesskaber*. Oversatt av Bjørn Nake 2004. København: Hans Reitzels Forlag

Stortingsmeldinger og andre rapporter:

Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding nr. 31(2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet

Melding til Stortinget 19 (2009-2010): *Tid til læring- oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet

Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning. Strategidokument 2009-2012. Kunnskapsdepartementet

Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning. Strategidokument 2012-2015. Kunnskapsdepartementet.

Lysø, I.H., Stensaker, B, Aamodt, P.O. og Mjøen, K (2011): Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen: *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. NTNU Samfunnsforskning og NIFU

Lysø, I.H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R.A., Schei Olsen M. og Solem A.(2012): delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen: *Ledet til lederutvikling. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. NTNU Samfunnsforskning og NIFU

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

Vedlegg

- Intervjuguide for fokusgruppeintervjuer vedlegg 1a
- Intervjuguide for prosessveiledere vedlegg 1b
- Brev til informanter vedlegg 2
- Samtykkeerklæring vedlegg 3
- Tillatelse fra NSD vedlegg 4 (merknad: dette er den første tillatelsen fra NSD. Pga av sykdom ble det nødvendig med to forlengelser av tillatelsen, men disse er hos en av veilederne, Sylvi S. Hovdenak)

Vedlegg 1 a

INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJUER – egne notater underveis

Fokus på prosessveileder og prosessveiledningen i læringsgruppene og hvordan de har påvirket deltagerens lærings- og utviklingsprosess fram mot/ i rektorjobben. Temaer og stikkord til intervjuene.

Innledende spørsmål

Fokusgrupper:

- Bakgrunn for deltagelse på studiet
- Erfaring som skoleleder/ rektor før studiet?

Veiledningen i gruppene/ individuelt

Gruppedeltagerne

- arbeidet i læringsgruppen(basisgruppene)?
- egen opplevelse/ gruppas opplevelse
- veiledningen? Fokus i veiledningen? Veiledning som del av refleksjon over egen prosess?
- hva forstår dere med veiledning? - og sammenhengen med arbeidet i basisgruppa og bruk av/ mottak av prosessveiledning
- veiledningen og ferdighetstreningen
- veiledning på nett
- eget lederskap og veiledning
- egen læring og utvikling(utvikling av egen kunnskap og forståelse av ledelse, egen lederrolle og veilederrolle som leder?)
- Hvordan har tilretteleggingen for deres endrings/ læringsprosess vært gjennom studiet? med tanke på læringsgruppa og prosessveileders rolle.
- hadde utdanningen og egen endringsprosess vært den samme uten bruk av prosessveiledere?
- refleksjon over egen praksis i situasjonen og i etterkant - veileders rolle her?

Læringsgruppas rolle?

Oppsummering/ avslutning

Gruppedeltagerne

- evaluering av prosessen og egen/ medstudenters og prosessveileders rolle

- ting du ville hatt annerledes?(egen/ prosessveileder/ medstudenters rolle)
- spørsmål dere mener ikke er belyst i intervjuet og som dere vil ha med?

Vedlegg 1 b

INTERVJUGUIDE FOR INTERVJU AV PROSESSVEILEDERE- egne notater underveis

Fokus på prosessveileder og prosessveiledningen i læringsgruppene og hvordan de har påvirket deltagerens lærings- og utviklingsprosess fram mot/ i rektorjobben. Temaer og stikkord til intervjuene.

Innledende spørsmål

Prosessveiledere:

- Organisering av studiet
- faglig innhold
- Bruk av læringsgrupper(basisgrupper)
- Bruk av prosessveiledere, begrunnelse

Veiledningen i gruppene/ individuelt

Prosessveilederne

- bakgrunn som veiledere/ ståsted
- prosessveiledernes arbeidsform/rolle spesielt?
- hvilken erfaring har dere gjort dere? Evaluering av arbeidsform
- læringsgruppene's erfaring – læring
- tilgjengelighet i endringsprosessene til studentene
- motstand / utfordringer i prosessen? (egne, studentenes)
- Refleksjon som metode til å se på egen praksis- veilederrollen i dette forholdet?

Oppsummering/ avslutning

Prosessveiledere

- evaluering av prosessen og egen/andre prosessveilederes/ studentenes/ andres rolle
- ting du ville hatt annerledes?(egen / studenters / andre prosessveilederes/ andres rolle)
- spørsmål dere mener ikke er belyst i intervjuet og som dere vil ha med?

Til mulige informanter!

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en masterstudent ved ILS, institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse. Undersøkelsen er en kvalitativ studie av rektorutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Min ambisjon er at denne studien skal kunne bidra til ny kunnskap om prosessveiledning og bruk av prosessveiledere i en rektorutdanning gjennom å analysere prosessveiledningen og hvordan ledelseskompetanse forstås og uttrykkes av veiledere og deltakere i rektorutdanningen.

Prosjektets problemstilling er:

Hvordan forstås og uttrykkes ledelseskompetanse gjennom prosessveiledning i rektorutdanningen?

Prosjektet er todelt:

1. Prosjektet skal beskrive hvordan prosessveiledningen i læringsgruppene ved en rektorutdanning foregår
2. Prosjektet skal også beskrive hvordan studenter og veiledere forstår og uttrykker ledelseskompetanse gjennom/ ved hjelp av prosessveiledningen.

Jeg ønsker å gjennomføre fokusgruppeintervjuer ved å intervju 5-6 deltagere fra 2 læringsgrupper (totalt 12 personer), samt disse gruppene prosessveiledere.

Fokusgruppedeltagerne skal hentes fra 2 av læringsgruppene. Læringsgruppene velges av læringsleder ved rektorutdanningen. Utvalgskriteriene til gruppene er kjønn (tilnærmet lik fordeling av menn og kvinner) og deltagere fra både videregående skole og grunnskolen. Hvis det melder seg flere enn 6 fra hver gruppe, trekkes deltagerne blant de påmeldte og slik at de oppfyller utvalgskriteriene.

Intervjuene ønsker jeg å foreta på utdanningens samling 21.-23.mars 2012. Intervjuene tas opp på bånd. Spørsmålene vil handle om prosessveiledning og bruken av prosessveiledere i forhold til deltagerens forståelse av og uttrykk for ledelseskompetanse. Intervjuene vil vare ca 1- 1 ½ time.

Alle opplysninger behandles konfidensielt. Undersøkelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Dine svar er viktige og jeg håper du vil delta. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, senest innen 31.12.12.

Dersom du har lyst til å delta, er det fint om du skriver under på vedlagte samtykkeerklæring og sender til meg i vedlagte frankerte konvolutt.

Hvis det er noen spørsmål, kan du ringe meg på tlf 91850963 eller sende epost til vigdis.hult@gmail.com.

Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min biveileder ved ILS, professor Sylvi Stenersen Hovdenak, som kan kontaktes på tlf.22857877/22855070 eller epost s.s.hovdenak@ils.uio.no. Min hovedveileder er høgskolelektor Mette Bunting, Høgskolen i Telemark, tlf. 35575335 eller epost mette.bunting@hit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD).

Med vennlig hilsen

Vigdis Hult

Tandbergveien 3

1929 AULI

Vedlegg: samtykkeerklæring

Vedlegg 3

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien av prosessveiledning ved rektorutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus og ønsker å stille på intervju.

Dato.....

Signatur.....Telefonnummer...
.....

Navn med blokkbokstaver.....

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Sylvi Stenersen Hovdenak
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 20.03.2012

Vår ref: 29801 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29801	<i>Hvordan forstås og uttrykkes ledelseskompetanse gjennom prosessveiledning i rektorutdanningen</i> <i>-en kvalitativ studie av rektorutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sylvi Stenersen Hovdenak
Student	Vigdis Hult

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vigdis Hult, Tandbergveien 3, 1929 AULI

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1095 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarstad@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVEI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@ua69vut.no

